



**ARMINDA DA  
CONCEIÇÃO L.  
M. VINHAS  
MONTEIRO**

**AUTOESTIMA EM CONTEXTO ESCOLAR  
UM ESTUDO DE CASO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



- O Júri**
- Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga  
Fernandes Tomaz**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro
- Prof.<sup>a</sup> Doutora Vera Maria Silvério do Vale**  
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Coimbra
- Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**  
Professora Associada, Universidade de Aveiro



**Agradecimentos** Dedico este trabalho a todas as pessoas significativas que acreditaram e me acompanharam ao longo deste percurso de formação académica, pelo apoio, estímulo, ânimo e coragem necessários para ultrapassar dificuldades e transformar este período em mais um desafio da minha vida.

À minha família, pais, sogros e, especialmente, ao meu marido, Miguel, e filhas, Maria e Inês, o meu eterno agradecimento pela compreensão, entejuda e tolerância perante tantas renúncias em família, disponibilizando-me tempo para me dedicar com maior empenho ao longo de todo o percurso de formação.

Aos docentes que ao longo deste percurso partilharam os seus saberes com dedicação, responsabilidade e competência, com especial atenção para a minha orientadora de seminário, Prof. Doutora Gabriela Portugal, pela dedicação, disponibilidade, compreensão e presença empática revelada no processo de elaboração deste projeto.

À Direção da Associação de Infância D. Teresa, minha entidade empregadora, e colaboradoras mais próximas, com especial atenção e carinho para a Lina e Rosinha, pelo estímulo, disponibilidade e trabalho colaborativo, genuinamente revelado ao longo deste percurso, merecedor da minha mais sincera gratidão.

A todos os meus colegas de curso, pelas experiências partilhadas, com especial atenção para a Filipa, minha colega de díade no percurso de prática pedagógica, pelos momentos de desabafo, trabalho colaborativo e entusiasmo partilhado.

À professora cooperante Paula Lopes, pelos ensinamentos e experiências fabulosas que nos proporcionou e à criança estudo de caso que, apesar do pouco tempo, enquanto me lembrar terá sempre um lugar especial no meu coração.



**Palavras-chave** Autoestima, bem-estar emocional, implicação, desenvolvimento pessoal e social, facilitador de aprendizagem, Sistema de Acompanhamento de Crianças.

**Resumo** No âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o presente trabalho propõe-se refletir sobre a importância que a promoção da autoestima assume em contexto escolar, a partir de uma prática orientada para o acréscimo de bem-estar emocional e implicação. Tratando-se de uma dimensão básica e estruturante do desenvolvimento pessoal e social da criança, relacionada com o sentimento de segurança, sentido de valor pessoal e competência, assume-se a possibilidade desta variável desempenhar uma função facilitadora de aprendizagens bem sucedidas e promotora de uma relação mais positiva com a escola. Enquanto dimensão estruturante e fundamental no desenvolvimento de competências, entende-se que a promoção da autoestima em contexto escolar deve ser implementada com a mesma intencionalidade pedagógica que os demais conteúdos escolares. Neste sentido, no decurso da prática pedagógica, a sua promoção foi implementada através de um conjunto de atividades e atitudes de reforço positivo, no sentido de proporcionar de forma intencional, coerente e continuada, experiências positivas, promotoras da autoestima do grupo em geral e de uma criança em particular.



Tratando-se de um estudo de caso, foi perspetivado perceber como é que a partir da análise de uma situação específica, preservando toda a sua unicidade, se pode refletir, estabelecer relações, procurar a compreensão global de um certo fenómeno, neste caso, perceber a autoestima da criança como dimensão fundamental do processo de desenvolvimento pessoal e social.

Outro objetivo não menos importante, consistiu no facto de perceber as possibilidades do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), instrumento originariamente concebido para o contexto pré-escolar, como instrumento estruturador do processo de observação, registo e avaliação, acompanhando e concretizando um currículo correspondente às particularidades da criança, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Refletindo sobre os resultados obtidos, não obstante algumas limitações, fica a convicção de que uma prática pedagógica orientada e implementada de forma continuada com a finalidade de promover a autoestima das crianças, apresenta as maiores possibilidades de acréscimo de bem-estar e implicação, fatores facilitadores do desempenho escolar e, simultaneamente, promotores de uma relação mais salutar com a escola. Relativamente à adoção do SAC no processamento da avaliação diagnóstica e processual em contexto do 1.º CEB, foi averiguada e constatada a sua plena adaptabilidade enquanto instrumento estruturante de observação, registo e avaliação numa dinâmica de acompanhamento individualizado.

Dada a relevância e abrangência da temática são ainda levantadas outras implicações que a sua investigação pode assumir em trabalhos futuros no âmbito da formação académica, tais como a autoestima e indisciplina na escola, autoestima no processo inter-relacional, ou ainda, a importância do vínculo afetivo professor-aluno em termos de autoestima.



**Keywords** Self-esteem, emotional wellbeing, involvement, social and personal development, learning facilitator, Children Companion System.

**Abstract** In the ambit of the Supervised Pedagogical Practice (PPS) and Educational Research Seminar (SIE), of the Masters in Preschool Education and the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (Primary School), this present paper proposes to reflect on the importance of promoting self-esteem in school context, based on a practice oriented growth of emotional well-being and involvement. Being this a basic dimension and structuring of the personal and social development of the child, related to the feeling of security, sense of personal value and competence, we assume the possibility, of this variable, playing a role in facilitating successful learning and promoting a more positive relationship with the school. As a structuring dimension and fundamental development of skills, it is understood that the promotion of self-esteem in schools should be implemented with the same pedagogical intent as the other school subjects. In this sense, during the teaching practice, their promotion was implemented through a set of activities and attitudes of positive reinforcement, so as to provide intentional, coherent and continuous, positive experiences, promoters of self-esteem of the group in general and of one particular child.

Since this is a case study, it was put into perspective to understand how from the analysis of a specific situation, preserving all its uniqueness, we can reflect, build relationships, seek global understanding of a certain phenomenon, in this case, see the self-esteem of the child as a fundamental dimension of the process of personal and social development.



Another no less important goal, consisted on understanding the possibilities of the Children Companion System (SAC), an instrument originally designed for the pre-school context, as a structuring instrument of the process of observation, an evaluation register, monitoring and concretizing a curriculum corresponding to the particular needs of the child, in the context of the 1st Cycle of Basic Education.

Reflecting on the results obtained, despite some limitations, I believe that a teaching practice oriented and implemented on an ongoing basis with the purpose of promoting children's self esteem, presents the greatest opportunity for increased wellness and involvement, easing factors in school performance, while simultaneously promoting a more healthy relationship with the school. Regarding the adoption of the Children Companion System (SAC) in the processing of the diagnostic and procedural evaluation in the 1st Cycle of Basic Education context, its full adaptability as a structuring instrument of observation and evaluation register in a dynamic individualized accompaniment, was ascertained and verified.

Given the relevance and extensiveness of the subject other implications which its investigation can assume in future papers in the ambit of academic education are also risen, such as the self-esteem and indiscipline in schools, self-esteem in the inter-relational process, or in the importance of the teacher-student bonding in terms of self esteem.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	10
PARTE I.....	14
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	14
1. Conceito de autoestima.....	16
2. A importância da autoestima no processo de formação pessoal e social da criança	18
3. Processo de construção da autoestima.....	21
4. A escola enquanto tempo e espaço fundamentais nos processos de construção identitária e de socialização .....	23
5. O perfil do adulto na promoção da autoestima.....	25
5.1 Em contexto familiar.....	25
5.2 Em contexto escolar .....	28
6. A autoestima no enquadramento curricular.....	31
6.1 No enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ...	31
6.2 No enquadramento da Organização Curricular e Programas e do Currículo Nacional do Ensino Básico .....	32
6.3 No enquadramento das Metas de Aprendizagem para o Ensino Pré-Escolar e Ensino Básico.....	34
6.4 No enquadramento do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB .....	36
7. O Sistema de Acompanhamento de Crianças.....	37
PARTE II .....	42
ESTUDO EMPÍRICO.....	42
8. Metodologia.....	44
9. Caracterização geral do grupo e contexto.....	46
9.1 A relação entre a etnia cigana e a escola pública .....	48
10. Caracterização do caso JM .....	50
11. A Intervenção.....	53
11.1 Objetivos específicos.....	53
11.2 Estratégias .....	54
11.3 Atividades ou intervenções .....	55
12. Avaliação de resultados segundo o SAC .....	67





12.1 Avaliação de bem-estar emocional .....	68
12.2 Avaliação da implicação .....	70
12.3 Avaliação da autoestima.....	71
13. CONCLUSÃO .....	75
14. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
15. BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA.....	81



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Em articulação com as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE), foi posto em prática um projeto de intervenção direcionado para a promoção da autoestima em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este projeto foi desenvolvido em parceria pelos elementos da diáde de prática pedagógica, tendo as atividades sido planificadas em conjunto e a sua concretização decorrido num ambiente de trabalho colaborativo.

A autoestima, enquanto dimensão básica da competência pessoal e social, tem sido merecedora de uma especial atenção por parte das Ciências da Educação e Psicologia, reconhecendo-se a importância da sua promoção se articular e desenvolver de forma coerente e intencional, numa perspetiva continuada, nas diversas experiências que as crianças vivenciam em contexto escolar. O desenvolvimento de uma autoestima positiva tem uma significativa importância no processo de formação identitária de cada um, na medida em que se constitui como “dimensão básica para a plena realização de cada um, com estreita ligação com o sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos e de competência” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38). Formada na base de processos cognitivos e afetivos, influenciados a partir das suas experiências, das características e qualidade da sua interação com os outros e com o meio envolvente, está relacionada com o modo como a criança se vê a si mesma e faz a sua autoavaliação. Esta acaba por influenciar a forma como a criança irá agir, sentir e pensar o mundo.

Neste sentido, pode-se assumir a autoestima como uma variável de extrema complexidade e com forte influência em todos os domínios do funcionamento humano. No contexto escolar, assume uma importância significativa, podendo exercer um papel facilitador de aprendizagens bem sucedidas e de bem-estar. No âmbito da investigação educativa em torno da autoestima, Jorge Senos (1997, pp. 123-137) aponta para uma tradicional e significativa relação desta variável com a natureza dos resultados escolares obtidos pelos sujeitos. Citando Schunk (1990), Senos refere que “os alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, exibem comportamentos de interesse e motivação



para as tarefas escolares”. Acrescenta ainda que “este comportamento permite-lhes obter um bom desempenho académico, facto que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter valores elevados de autoestima” (Senos, 1997, p. 123).

Sendo a escola um espaço de socialização por excelência, trabalhar a promoção da autoestima em contexto escolar revela-se uma prática fundamental, não podendo de alguma forma ser descurada pelos responsáveis de educação, enquanto entidades que mais de perto convivem com as crianças e acompanham os seus relacionamentos. Se a escola procura dotar os alunos de competências que lhes permitam ser adaptativos na sociedade, contribuindo de forma ativa e responsável para o seu desenvolvimento, então uma das suas principais responsabilidades será cumprir a importante função que é tornar intencional o desenvolvimento da autoestima nas crianças, enquanto dimensão fundamental no processo de formação pessoal e social.

A escolha da temática autoestima em contexto escolar para fins de estudo e projeto de intervenção no âmbito das unidades curriculares SIE e PPS, teve em consideração a necessidade de, neste âmbito, aprofundar a nossa formação pessoal e profissional, atendendo a que o desenvolvimento pessoal e social das crianças constitui um objetivo estruturante e fundamental da educação. No fundo, as questões que se colocam a nível pessoal e profissional dizem respeito ao caminho a trilhar para apoiar a formação de crianças com identidade positiva, perceber em que medida esta dimensão pode contribuir para o bom desempenho escolar, para o gosto pela frequência escolar, no sentido de promover a formação de futuros cidadãos empreendedores e protagonistas de uma cidadania idónea e responsável.

Nesta perspetiva, numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, foram concebidas algumas atividades com o intuito de promover a autoestima positiva dos alunos em geral e de duas crianças em particular, tendo estas sido respetivamente acompanhadas pelos elementos da d'ade de forma individualizada. Todo o processo, demarcado pela atitude de reforço positivo e estímulo, enfatizada pelo diálogo experiencial, perspetivou contribuir para a promoção da autoconfiança, o sentido de valor pessoal enquanto fatores estruturantes de aprendizagens bem sucedidas e, simultaneamente, promover o gosto pela frequência escolar, enquanto espaço propiciador dessa mesma aprendizagem. A dinâmica de uma atitude experiencial, como princípio gerador de uma



relação mais profunda e autêntica com a criança, fundamentada nos pressupostos de aceitação, empatia e autenticidade, foi perspectivada pela necessidade de apreensão do vivido da criança ao nível da nossa própria experiência, seus pontos de referência e emoções, com a preocupação de estabelecer um clima propiciador do seu melhor conhecimento.

Embora as atividades desenvolvidas tenham sido estendidas a toda a turma, o presente trabalho assume-se como um estudo de caso, focalizando-se no acompanhamento de uma criança, a quem denomino de JM que, por suscitar algumas preocupações, nos mereceu uma atenção redobrada no que à promoção da autoestima diz respeito.

Em termos de organização, o presente relatório de estágio obedece à seguinte estrutura, que passo a descrever. Nesta introdução, são abordados aspetos relativos ao enquadramento deste trabalho em termos de pertinência da temática, significado e importância assumida no desenvolvimento pessoal e profissional, assim como, objetivos gerais que se pretendem alcançar com a concretização do projeto de intervenção. A Parte I, refere-se ao enquadramento teórico, baseado na análise bibliográfica de diversos autores, trabalhos de investigação académica e documentos oficiais de referência no processo educativo, sobre temas considerados importantes para o enquadramento teórico do projeto, destacando-se os seguintes: conceito de autoestima, sua definição conceptual à luz da literatura, seguindo-se a importância que assume no processo de formação pessoal e social da criança. A abordagem ao processo de construção da autoestima e intervenientes são também aspetos considerados de suma importância para uma melhor perceção da temática. Segue-se a abordagem da escola enquanto tempo e espaço de construção identitária e de socialização, com inegável impacto no desenvolvimento de atitudes básicas da formação pessoal e social. É também dado relevo ao papel da família e da escola enquanto primeiros contextos de socialização da criança, numa perspectiva de abordagem do perfil do adulto, responsável pela promoção da atitude no respetivo contexto. Tendo o presente projeto sido desenvolvido em contexto escolar, considerou-se pertinente perceber a promoção da autoestima no enquadramento curricular à luz dos documentos de referência. O capítulo referente ao enquadramento teórico, termina com a abordagem ao processo de estruturação e organização do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC),



enquanto instrumento de observação, registo e avaliação da criança, utilizado no desenvolvimento da avaliação diagnóstica e processual. A Parte II, relativa ao estudo empírico, inclui uma breve explicitação das características metodológicas do estudo, seguindo-se uma descrição e análise do contexto, nomeadamente, no que diz respeito à caracterização geral da turma e caracterização mais fina da criança acompanhada com particular atenção. Pelo facto de se tratar de uma criança de etnia cigana, considerou-se pertinente fundamentar de forma global, tendo em atenção a especificidade cultural e valores que a caracteriza, a relação que na maior parte das vezes esta comunidade estabelece com a escola pública. Segue-se a descrição das iniciativas e intervenções realizadas e, em simultâneo, a análise dos respetivos resultados. Subsequentemente, é feita uma avaliação final dos níveis gerais de bem-estar emocional, implicação e autoestima evidenciados pela criança, em função dos indicadores apresentados na escala de avaliação individualizada do SAC. Por último, é apresentado o ponto referente a conclusões no qual, confrontado o ponto de partida e de chegada, se pretende apurar o impacto do projeto em termos de alcance de objetivos inicialmente propostos. Nas considerações finais, como o próprio nome indica, são consideradas as ideias principais que emergiram do estudo, refletindo um pouco sobre os resultados obtidos, nomeadamente no que concerne às suas limitações e implicações para trabalhos futuros e no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional.



## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



Sendo o principal enfoque deste trabalho a promoção da autoestima em contexto escolar, importa numa primeira fase contextualizar o conceito e sua importância no processo de formação pessoal e social da criança. Neste sentido, importa avaliar o papel que desempenha em diversos níveis experienciados pela criança, refletindo sobre a sua verdadeira dimensão enquanto atitude básica e estruturante da sua identidade. Segue-se a abordagem do processo de construção da autoestima e fatores intervenientes, numa dimensão cognitiva, afetiva e de conduta. Tendo sido em contexto escolar que se procedeu ao desenvolvimento do presente projeto, considerou-se pertinente averiguar a escola enquanto tempo e espaço fundamentais no processo de construção identitária, altamente influenciada pelos níveis de autoestima, e de socialização, em função da qual decorre o processo de construção da mesma.

No processo de construção da autoestima, a família e a escola, sendo os primeiros contextos de socialização da criança, devem andar de mãos dadas no sentido de promover uma autoestima favorável ao seu desenvolvimento pessoal e social. Em ambos os contextos, o estilo do adulto assume uma dimensão fulcral, cuja intervenção orientada pela atitude experiencial, nomeadamente em termos de sensibilidade, baseada nos pressupostos da aceitação, empatia e autenticidade, promoção de autonomia e estimulação, com significativa importância do vínculo afetivo, poderá ser manifestamente benéfica para o bem-estar da criança e seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010, pp. 14-17).

A promoção de autoestima assume uma importância de tal modo significativa que constitui um objetivo, na sua forma mais ou menos explícita, no plano curricular de cada contexto educativo, sendo considerada uma dimensão em termos de competências pessoais e sociais muito importante no processo de construção identitária da criança. O seu enquadramento curricular no âmbito dos documentos de referência, como Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), Organização Curricular e Programas, Metas de Aprendizagem e Perfil de Desempenho Profissional, faz todo o sentido, pois enquanto profissionais de educação, é pertinente trilhar um caminho o mais consensual possível, direcionado para os mesmos objetivos e, acima de tudo, cuja praticabilidade faça parte da intencionalidade educativa das diretrizes do Ministério.



Considerando a autoestima um dos alicerces básicos da construção identitária, é importante que a sua educação comece desde cedo. O seu eventual impacto na determinação de comportamentos, aprendizagens e rendimento escolar da criança, são por si só fatores justificativos do trabalho a desenvolver em função do seu desenvolvimento e promoção, com grande responsabilidade para o contexto escolar, dada a sua função socializadora e formativa de cidadãos que se pretendem adaptados aos desafios da sociedade atual. Numa perspetiva de sensibilizar e habilitar o profissional de educação no diagnóstico de casos merecedores de atenção mais cuidadosa em termos de autoestima, são referidos possíveis indicadores que o possibilitam orientar-se para um melhor ajustamento interventivo perante as necessidades específicas de cada criança. Neste sentido, e a terminar a parte dedicada ao enquadramento teórico, é feita uma abordagem à estruturação e organização do Sistema de Acompanhamento de Crianças, enquanto instrumento de observação, registo e avaliação.

## **1. Conceito de autoestima**

No âmbito das competências pessoais e sociais, a autoestima consiste na atitude básica do sujeito que evidencia um sentimento de importância e valor em relação a si próprio, referindo-se ao quanto se considera capaz, significativo, bem sucedido e valioso. No âmbito da investigação realizada, surgem várias abordagens do conceito que, não obstante a variação terminológica, autovalor, autorrespeito, autoconceito global, self, autoestima, entre outras, todas elas apresentam como denominador comum o sentimento de valor que o sujeito constrói e mantém a seu próprio respeito e o seu significado no processo de maturação pessoal e social. Harter (1993), citada por Peixoto (2003, p. 12), refere-se à autoestima “entendida como auto-valor, como a visão global que a pessoa tem de si própria”, a que Rosenberg (1979), também citado pelo mesmo autor, acrescenta “como a atitude global que a pessoa tem em relação a si própria, a qual implica um sentimento de valor”. Também Reasoner (1992, p. 2) refere como noção comumente aceite de autoestima, as avaliações que as pessoas fazem e





mantêm de si próprias, podendo revestir atitudes de aprovação ou desaprovação, de acordo com o grau em que se sentem respeitáveis, competentes, significativas e eficazes. Em suma e à luz da literatura, a autoestima pode ser entendida como um juízo pessoal de valor, exteriorizado nas atitudes que o sujeito tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre as suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros. Neste sentido, a autoestima diz respeito à forma como o sujeito elege as suas metas, se aceita a si mesmo e valoriza o outro e estabelece as suas expetativas e projetos, sendo o seu sentido fundamental o aspeto valorativo.

A autoestima tanto se pode revelar de forma positiva, como negativa, consoante se trata de uma atitude de aprovação ou de repulsa que o sujeito manifesta por si mesmo. Neste sentido, Osborne (1996), citado por Peixoto (2003, p. 12), salienta a componente afetiva da autoestima ao defini-la como “um sentimento positivo ou negativo, relativamente permanente, sobre si próprio, que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os sucessos e os falhanços das suas vidas quotidianas”. Assim, pode ser considerada positiva, quando faculta ao indivíduo o estado de confiança adequado à vida, reagindo ativa e positivamente diante as oportunidades que esta lhe oferece. Em relação à autoestima negativa, a mesma pode ser característica de um indivíduo que não expressa os seus sentimentos e se sente inadequado no confronto de desafios que a vida lhe impõe, quando não confia em si mesmo, nas suas ideias e atitudes.

Segundo Harter (1999, p. 10), o nível de autoestima do sujeito, permite orientar o comportamento, na medida em que fornece ao indivíduo um conjunto de expetativas em relação ao seu desempenho, enquanto estruturante de linhas confirmadoras que permitem interpretar e dar sentido às experiências de vida. Dada a sua função motivacional possibilita, igualmente, delimitar os objetivos que os indivíduos se propõem atingir, estabelecer planos e atuar no sentido da sua realização. Nesta perspetiva, a autoestima pode ser entendida enquanto percursora e determinante do nosso comportamento na medida em que, enquanto núcleo da personalidade, influencia a nossa forma de pensar, sentir e atuar, fazendo todo o sentido que o seu processo de construção e desenvolvimento conste de forma inalienável de todo o processo educativo (Alcántara, 1991, p. 18). Se enquanto educadores descurarmos a tarefa de suscitar a autoestima da criança, deixaremos ao abandono a concretização de uma meta



considerada fulcral de todo o processo educativo, ou seja, desenvolver a autoestima como alicerce na formação de cidadãos capazes, com sentido crítico, interventivos e desportos para novas aprendizagens, ao longo da vida.

## **2. A importância da autoestima no processo de formação pessoal e social da criança**

Como tem sido referido, a autoestima assume um papel importante e decisivo no processo de desenvolvimento e maturação pessoal, daí considerar-se extremamente pertinente a sua promoção constar de forma clara e inalienável nos objetivos, programas e atividades escolares. Porque a formação pessoal e social da criança se inicia desde o nascimento, na medida em que é um ser eminentemente social que influencia e é influenciado pelo meio em que se insere, a preocupação e trabalho em prol dessa formação deve acompanhar toda a sua vivência, revelando-se uma construção em *continuum*. A educação para atitudes estruturantes da formação pessoal e social revela-se imprescindível, enquanto área transversal e integradora, pois assenta no conhecimento de si, do outro e na relação com o outro. Deste modo, o desenvolvimento pessoal e social fundamenta-se na criação de um ambiente relacional em que a criança é escutada e valorizada. Privilegia-se, deste modo, a capacidade de autoestima, autoconfiança e independência, no sentido de saber ser, estar e saber fazer. Estas atitudes, conduzem à construção da sua autonomia e socialização, consciência dos diferentes valores sociais inerentes à cultura em que se insere, aquisição de um espírito crítico, através da abordagem de temas e situações transversais, induzindo deste modo à educação para uma cidadania responsável e interventiva (OCEPE, 1997, pp. 51-55).

Nesta perspetiva, de acordo com Alcantára (1991, pp. 10-15) e Portugal & Laevers (2010, pp 44-51), merece particular atenção a função estruturante da autoestima no processo de formação pessoal e social da criança, com destaque para as seguintes dimensões:



**A autoestima condiciona a aprendizagem**, na medida em que se relaciona com a curiosidade, desejo de aprender e abertura a novas experiências. O desenvolvimento do ímpeto exploratório na criança, significativamente favorecido pela abertura a novas aprendizagens, encontra-se subordinado às nossas atitudes básicas. Neste sentido, a abertura do campo perceptivo favorece a integração da estrutura mental do aluno através de energias mais intensas de atenção e concentração, promotoras de uma aprendizagem impulsionada pela curiosidade e motivação. Por outro lado, a autoestima ampliada pela valorização pessoal e sentido de competência, poderá também desempenhar uma função impulsionadora do desejo e prazer de saber cada vez mais.

**Supera as dificuldades pessoais**, visto que quem goza de autoestima dispõe da energia necessária à superação de obstáculos, revelando-se por vezes autênticos casos de resiliência. Neste sentido, a autoconfiança, sentido de segurança e de valor pessoal, enquanto dimensões estruturantes de autoestima, não são geralmente associadas a atitudes de desistência fácil, estando na base do sentido de persistência, de alcance de objetivos que, por vezes, requer voltar atrás e rever estratégias de atuação. Daí ser considerado que crianças com boa autoestima persistam mais e façam mais progressos diante de tarefas difíceis, comparativamente com aquelas que evidenciam baixos níveis de autoestima. Se é da responsabilidade do processo educativo dotar as crianças das bases necessárias para socialmente se autorrealizarem, deve também ser da sua alçada capacitá-las para responderem e ultrapassarem os diversos obstáculos que eventualmente possam surgir.

**Fundamenta a responsabilidade**, como qualidade indiscutível de qualquer cidadão idóneo, na medida em que a educação da autoestima fortalece a confiança em si próprio, nas suas aptidões e capacidades, condição inestimável para a assunção de responsabilidades e comportamentos de carácter assertivo.

**Apoia a criatividade**, na medida em que esta só encontra terreno fértil para progredir se a pessoa acreditar na sua valorização pessoal, na sua originalidade e capacidade para avançar com associações de ideias enriquecedoras na concretização de



desafios, cujas estratégias de promoção são reveladoras da confiança que a pessoa detém em si mesma.

**Determina a autonomia pessoal**, na medida em que perante uma autoestima positiva, a criança encontra bases para ser autossuficiente, segura de si mesma, capaz de tomar decisões e efetuar escolhas direcionadas para as metas que pretende alcançar. Por assim dizer, quem revela autoestima positiva, dispõe da segurança necessária para conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a sua perspetiva pessoal assim como a perspetiva do outro.

**Apoia atitudes de auto organização e capacidade de iniciativa**, na medida em que o sentido de autoconfiança facilita desenvolver competências neste âmbito, sendo próprio de uma criança que sabe o que quer, que estabelece objetivos e mobiliza esforços para os atingir. O nível de competência nesta área pode-se rever na capacidade para apresentar e defender uma ideia ou opinião, o que requer um certo nível de autoconfiança e sentido de valor pessoal. Pode também ser revisto na capacidade para definir objetivos, de decidir o que se pretende, mobilizando esforços para atingir o fim, com a flexibilidade necessária para ajustar os planos em situações de necessidade.

**Fomenta uma relação social positiva**, porque a pessoa que goza de autoestima emana uma atmosfera de positividade. Se se aceita a si mesma, compreendendo os seus sentimentos, pensamentos e necessidades, tem maior facilidade em aceitar o outro, em se colocar no seu papel e em atuar em consonância. Neste sentido, a autoestima pode ser considerada altamente facilitadora de uma competência social positiva, face à qual a criança estabelece e desenvolve as suas vivências sociais.

**Garante a projeção futura da pessoa** que, partindo da assunção das suas qualidades, projeta expectativas de realização, sentindo-se capaz de aspirar metas superiores, acreditando na sua capacidade de ir mais além.

**Constitui o núcleo da personalidade** na medida em que alicerça as linhas confirmadoras e motivadoras da mesma, que a pessoa traça na construção da sua



identidade e na busca de sentido para a sua existência. A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal de cada um.

Não obstante a ampla abrangência da autoestima a vários níveis da formação pessoal e social, o presente projeto de intervenção, alicerçado num estudo de caso, pretende analisar com maior especificidade a possibilidade da autoestima enquanto atitude promotora de bem-estar e implicação em contexto escolar, com eventual repercussão no processo de aprendizagem em termos de rendimento e gosto pela frequência escolar.

### **3. Processo de construção da autoestima**

O processo de construção da autoestima, altamente influenciado pelas experiências de natureza social, envolve três componentes que se correlacionam, sendo eles os elementos cognitivo, afetivo e de conduta. Qualquer alteração num deles, favorável ou não, repercute-se nos restantes, no mesmo sentido (Alcantára, 1991, p.17).

No que se refere ao elemento cognitivo, este envolve as ideias, opiniões, crenças, percepções e processamento de informação, emanados pelos intervenientes significativos do meio circundante, mediante os quais se forma o autoconceito entendido como “opinião que se tem da própria personalidade e sobre a sua conduta” (*Ibid.*, p. 18). Neste sentido, o autoconceito evidencia um papel de suma importância na génese, desenvolvimento e consolidação da autoestima, posto que os restantes elementos, afetivo e de conduta, se desenvolvem a partir deste alicerce vital. Em síntese, o autoconceito revela a representação mental que o sujeito tem de si mesmo, originada a partir da informação percebida no meio onde se insere. Harter (1999, p. 5) apela para a importante distinção entre autoestima enquanto dimensão afetiva e valorativa das características globais do sujeito, numa perspetiva globalizante, e autoconceito numa dimensão multidimensional, na medida em que reflete o sentido de



adequação em domínios particulares, como autoconceito social, físico, académico, entre outros. À luz da literatura, pode-se assim perspetivar o contributo de vários autoconceitos na construção da autoestima, enquanto dimensão valorativa que reflete o quanto o sujeito se aprecia a si mesmo.

Neste sentido, entende-se a dimensão afetiva como referente ao que o sujeito considera de agradável ou desagradável em si mesmo, desenvolvendo sentimentos de admiração, ou não, segundo os quais se elabora um juízo de valor acerca de si. Segundo Alcántara (1991, p. 19), constitui o cerne da autoestima, pois é “na valoração, no sentimento, na admiração ou desprezo, na dor ou gozo íntimos” que, em função desta carga afetiva, se evidencia mais ou menos elevado o nível de autoestima. Campbell e Lavalle (1993), autores citados no trabalho investigativo de Peixoto (2003, p. 12), reforçam esta ideia, definindo “autoconceito como o conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto que a autoestima se assumiria como uma componente predominantemente afectiva da representação que a pessoa constrói sobre si”.

O terceiro elemento na estrutura da autoestima, elemento de conduta, evidencia a “tensão, intenção e decisão de agir, de levar à prática um comportamento consequente e coerente” (Alcantára, 1991, p. 20), determinantes na autoafirmação da pessoa em si e perante os outros.

Sendo a autoestima uma construção eminentemente afetiva fundamentada em processos cognitivos e sociais, na perspetiva socio-histórica dos pressupostos de Vygotski, é rejeitada qualquer possibilidade da valoração que o sujeito faz de si estar dependente de atributos naturalmente humanos e presentes desde o nascimento. A conceção do homem enquanto ser eminentemente social, histórico e cultural, cujos processos psicológicos não são inatos, mas sim produzidos na interação com o outro, aponta para a natureza social do processo de construção da autoestima (Franco, 2009, p. 326). Também nesta linha de pensamento, Leontiev (1978, p. 267) afirma que “ cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Nesta perspetiva, é reforçada a ideia de que as características individuais e essencialmente humanas, tal como a forma de pensar,



sentir, agir, entre outras, revelam uma forte dependência e relação relativamente à interação do sujeito com o meio físico e social ao qual pertence.

Neste sentido, a autoestima não sendo inata, emerge e desenvolve-se desde a mais tenra idade em ambientes considerados socializantes. O seu processo de construção decorre de forma nem sempre intencional, mas do acumular das diversas vivências da criança nos diversos ambientes que experiencia. Sendo o autoconceito a perceção que a criança tem de si mesma, ele decorre de processos cognitivos, estando sujeito a uma série de fatores externos e internos à própria criança. A primeira essência do seu autoconceito advém de informações recebidas a seu respeito, em virtude de opiniões alheias, a que se somam as avaliações dos desempenhos, das ações, habilidades e características pessoais. Toda esta informação contribui significativamente para a formação de uma área de conhecimento de si própria na sua estrutura cognitiva. Assim, a perceção que a criança tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesma em termos de competências, constituem os pilares fundamentais da autoestima, sendo assim, no plano afetivo, a resposta de um processo iniciado no plano cognitivo. Considerando a escola, em parceria com a família, como uma das entidades com maior responsabilidade nas dinâmicas de socialização da criança, que mais de perto acompanham os seus relacionamentos e interações, acaba por desempenhar um papel determinante na construção e consolidação de todo o processo.

#### **4. A escola enquanto tempo e espaço fundamentais nos processos de construção identitária e de socialização**

Assumida a interação social como processo indispensável na construção da autoestima, importa averiguar, ainda que de forma sucinta, a escola enquanto tempo e espaço intencionalmente criados pela sociedade com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança e jovens e, neste âmbito, enquanto tempo e espaço de construção identitária e de socialização.

A constar no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI (UNESCO, 1996, p. 89), são referidos quatro pilares fundamentais da aprendizagem e



do conhecimento no decurso do processo educativo e ao longo da vida, veiculados pela escola enquanto instituição criada para desenvolver funções educativas, formativas e sociais. Neste sentido, são apontadas as dimensões aprender a conhecer, adquirindo instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio; aprender a viver com os outros, cooperando em todas as atividades humanas e, numa perspetiva integradora dos restantes fundamentos, aprender a ser. No âmbito do trabalho em apresentação, é esta a dimensão a explorar, não só pela sua transversalidade e natureza integradora mas, sobretudo, porque é no aprender a ser que se identifica o processo de construção da autoestima, com significativo impacto no processo de construção identitária, influenciado pela natureza social das interações. No referido relatório (1996, p. 102), esta dimensão assume importância significativa na medida em que envolve atitudes para o desenvolvimento da personalidade, permitindo “estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal”, o que necessariamente passa pelo desenvolvimento da autoestima enquanto dimensão da competência pessoal e social. Neste sentido, assume-se a escola como contexto determinante e privilegiado do processo de construção da identidade entendida como uma construção dinâmica e complexa que se concretiza na relação do eu com o outro num processo que, embora decorrente ao longo da vida, encontra significativo impacto em idade escolar. Segundo Martins (2008, p. 77), a construção da identidade é uma construção social “e por isso, um processo dinâmico marcado por continuidades e rupturas sociais, e por acontecimentos e fenómenos que afectam psicologicamente o indivíduo”. Pelo facto de a construção da identidade pessoal ser significativamente influenciada pela ideia que o indivíduo faz de si mesmo, pelos autoconceitos e dimensão valorativa a partir deles formada, cabe à escola e ao profissional de educação propiciar, em contexto escolar, experiências positivas, atividades de interação intencionalmente orientadas para a promoção social e autoestima.

Dada a indissociabilidade dos dois fenómenos, formação identitária e socialização, considera-se pertinente averiguar o processo que decorre da interação social, através do qual a criança assimila hábitos característicos e a cultura da comunidade onde se insere, tornando-se membro funcional da mesma. Segundo Martins (2008, p. 78), na sua função reprodutora, a escola desempenha um papel fundamental na medida em que “é





através da educação que se transmitem aos jovens grande parte dos conhecimentos e comportamentos que garantem a plena integração destes nas sociedades e a continuidade das mesmas”. Neste âmbito, a escola enquanto espaço socializante exerce uma função e responsabilidade importantes na consolidação do processo de socialização. Ao ingressar na escola, a criança dá continuação a um processo iniciado no meio familiar, socialização primária, onde passa um considerável período da sua vida, no decurso do qual se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo e se processa a aprendizagem de princípios éticos e morais que caracterizam a sociedade. A função educativa da escola espelha todo um processo de interação social e de socialização, uma vez que integra o facto de a aprendizagem decorrer para e em relação com o outro, no decurso do qual a criança é confrontada com expectativas, dúvidas, inseguranças, perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. A experiência destas realidades, contribui para a descoberta de si mesma, das suas potencialidades e fragilidades, das suas seguranças e receios, do seu eu em plena fase de construção que, quando desenvolvidas em terreno fértil em termos de autoestima, contribuem de forma substancial para a construção identitária que se espera salutar.

## **5. O perfil do adulto na promoção da autoestima**

### **5.1 Em contexto familiar**

Enquanto suporte da formação identitária e núcleo da personalidade de cada um, a autoestima deve ser objeto de um processo de educação iniciado em contexto familiar, como primeiro ambiente de socialização experienciado pela criança. Daí que pais, ou seus representantes significativos, lhe prestem a maior atenção e se disponibilizem para o cultivo de atitudes básicas como a autoestima dos seus filhos. É em contexto familiar que as crianças estabelecem relações mais significativas, com forte sentido referencial. Neste contexto, como nos demais, a importância do vínculo afetivo no desenvolvimento afetivo e emocional da criança assume uma importância fulcral,



sendo o perfil do adulto encarado como uma das condições fundamentais deste processo. Os elos saudáveis construídos na base de condutas afetivas, representam uma importante função na formação de uma identidade viável e consistente, que permite à criança enfrentar os desafios da vida com confiança. Com efeito, a afetividade e sua manifestação constituem um inquestionável princípio norteador da autoestima, pois a nível de conduta esta reflete o que se desenvolve no plano afetivo, neste caso no sentido da criança se sentir querida e aceite tal como é. Numa perspetiva de desenvolvimento afetivo e consolidação da identidade própria, é fundamental a prática de condutas adequadas que promovam a manifestação espontânea e genuína de desejos, sentimentos e condutas infantis no sentido de desinibirem a postura da criança, deixando-a transparecer na sua naturalidade. O perfil do adulto é fundamental na criação deste clima de abertura, manifestando sentimentos de verdadeira aceitação, empatia e autenticidade em relação à criança. Neste sentido, é fundamental a não imposição de comportamentos forçados e inibidores, mas condutas baseadas no diálogo e na exposição razoável de normas e limites, amplamente negociados, de modo a orientar o clima de convivência dentro de parâmetros aceitáveis.

Assumido o seu impacto nos diversos domínios do desenvolvimento pessoal e social, a autoestima mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender, numa perspetiva de abertura a novos desafios. Desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a autonomia tornam-se conquistas indispensáveis ao bem-estar escolar da criança. A elevada autoestima estimula e promove a aprendizagem de uma forma mais espontânea e implicada, pois estão reunidos os requisitos pessoais e fundamentais do processo. Segundo Briggs (2000, p. 7), a importância da afetividade na vida de uma criança reflete-se em “ajudar as crianças a desenvolver a sua autoestima” sendo “a chave de uma aprendizagem bem sucedida”.

Neste sentido, o autoconceito que a criança desenvolve e a visão que o próprio meio mantém a seu respeito, faz com que acredite nessa imagem e atue em sua consonância. Assim, a criança que tem uma experiência de vida marcada pela rejeição e negativismo, sente-se inferior, pouco ou nada confiante, tornando-se muitas vezes agressiva, hostil, ou indiferente e apática. Em contrapartida, a criança que se sente amada e merecedora de confiança, formula uma imagem positiva e enfrenta os desafios



que surgem com mais otimismo e segurança. Revela alegria, determinação e afetividade nos relacionamentos que constrói e mantém.

Um aspeto importante no perfil do adulto em contexto familiar, diz respeito à sua capacidade para promover a curiosidade e ímpeto exploratório. A indagação e a experimentação do desconhecido estão na base do progresso em todos os níveis. As crianças necessitam de um ambiente que estimule a curiosidade e a exploração, mas também que se estabeleçam amplos contactos com uma grande diversidade de experiências. Se estas oportunidades forem desde cedo bloqueadas ou fortemente condicionadas, a criança corre o sério risco de se sentir diminuída por desejar saber mais, evitando comportamentos exploratórios para não sentir manifestações de desaprovação. O resultado é frequentemente a sua pouca motivação para tentar, a pouca confiança para enfrentar os desafios que vão surgindo no dia-a-dia, a sua ténue capacidade de iniciativa. Por outro lado, a ambição manifestada pelos adultos na concretização de objetivos, por vezes desadequados às capacidades da criança, podem criar expectativas de difícil satisfação, conduzindo a grandes deceções e sentimento de não aceitação. Este estado de espírito decorre em prejuízo do processo de construção da autoestima, pois deteriora a energia, o interesse e a curiosidade da criança em ir mais além no seu processo de descoberta e aprendizagem, predispondo-se a desenvolver atitudes de acomodação.

Outros fatores a considerar pela família, dizem respeito ao grau de tolerância, proteção ou rigidez, que manifestam na disciplina educativa que pretendem para os seus filhos. Pais excessivamente protetores, ou tolerantes no estabelecimento de limites ajustados, acabam por desenvolver um sentimento de incapacidade e de não aceitabilidade nas crianças. Tais atitudes são prejudiciais para a autoestima, que por sua vez se reflete na motivação para aprender. Os pais demasiado dominadores só contribuem para o aumento da hostilidade, dependência e inadequação, o que também se reflete no desenvolvimento intelectual da criança. A situação ideal é mais ajustada, advém de famílias que se regem pela disciplina democrática, onde um bom ambiente comunicativo seja promotor de partilha, participação, pensamento crítico, negociação e responsabilidade. As crianças que se sentem confiantes, queridas, manifestam condutas de recetividade e à vontade para com os outros, mantendo uma postura de autenticidade. Em suma, apresentam características de uma autoestima positiva. Por



outro lado, as crianças que evidenciam dependência, sentimentos de insegurança relativamente ao facto de serem ou não amadas, menos capazes de se implicarem na concretização de projetos próprios e que necessitam de muita atenção, revelam normalmente dificuldades na aprendizagem.

Em síntese, as três necessidades afetivas básicas que a família, e posteriormente a escola, devem satisfazer mediante um perfil de desempenho educacional adequado, dizem respeito à segurança afetiva da criança, ao sentido de competência e do convencimento do próprio valor, numa perspetiva de fortalecer a sua autoestima, de encontrar o sentido da vida, dos outros, das coisas e de si própria.

## 5.2 Em contexto escolar

Depois da família, a escola é entendida como o agente mais importante da socialização da criança, representando a experiência de relações mais amplas e constantes fora do círculo familiar, nomeadamente com o grupo de colegas e com adultos, diferentes dos familiares. Durante um grande período da sua vida, as crianças e adolescentes são acolhidos pela escola, uma escola que se pretende inclusiva pela prática pedagógica diferenciada, de modo a satisfazer as necessidades de uma grande diversidade de alunos. No decurso desse período significativo da sua vida, a criança desenvolve-se física e cognitivamente, desenvolvendo competências fundamentais para a formação e consolidação da sua personalidade. Neste sentido, a escola representará o espaço dinamizador de um processo de continuação, integração e ampliação da obra educativa dos pais. Depois da família, é a escola que exerce a influência máxima, na figura direta do professor.

A colaboração entre pais e professores é uma parceria fundamental no processo de acompanhamento dos progressos que a criança realiza na construção da sua identidade e progressiva autonomia pessoal. Uma das grandes pretensões da escola consiste em orientar os seus alunos para a compreensão do mundo que os rodeia. Neste sentido torna-se fundamental que o professor conheça o mundo do seu aluno para que possa fazer o elo de ligação entre a experiência vivida, o conhecimento prévio e o que



pretende trabalhar e desenvolver. Na perspetiva de grandes pedagogos, tal como Paulo Freire defende (1996, p. 16), as possibilidades de trabalho numa sala de aula onde o perfil socioeconómico e cultural dos alunos é tido em conta, são mais propiciadoras para gerarem aprendizagens. Se o aluno se reconhecer como parte do processo ensino-aprendizagem, quando sente que a sua vida familiar e experiências assumem importância no trabalho do professor, é natural que a sua resposta enquanto aprendiz se reflita de forma positiva. Sendo a escola um elo importante entre o indivíduo e a sua inclusão social, a interação entre as dúvidas e a curiosidade dos alunos com os conteúdos didáticos, repercute-se em novas perspetivas de construção do conhecimento. Segundo aquele pedagogo, a educação é vista como uma ação dialógica entre educando e educador. Neste sentido, é fundamental o professor reconhecer a importância das vivências, dos conhecimentos prévios dos alunos, de origem social ou cultural, como ferramentas essenciais para motivá-los para novas aprendizagens. A autoestima do aluno só pode emergir se em sala de aula for trabalhada a contextualização dos seus saberes com os conteúdos didáticos. Muitas vezes, o trabalho desenvolvido poderá não apresentar grande sentido para o aluno, se o professor o considerar simples tábua rasa, depositário de um currículo que deve ser cumprido, não atendendo ou desvalorizando conhecimentos prévios e interpretações que a sua vivência lhe propiciou. A autoestima que a criança desenvolve decorre significativamente da estima que se transmite e da confiança da qual é alvo. Daqui resulta a necessidade do adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com que trabalha. É nesta perspetiva que se deve situar o perfil de desempenho do professor na promoção de atitudes básicas dos seus alunos, nomeadamente, a autoestima como fator propiciador do bom desempenho escolar dos alunos. É importante que a sua função de educar se preocupe, em primeiro lugar, em conhecer os seus alunos, de forma a adequar a sua prática pedagógica às necessidades de cada um. A autoestima do aluno torna-se nessa perspetiva uma necessidade para que possam ser desenvolvidas as suas competências. A este respeito, é muito importante a ação do professor no acompanhamento de cada criança, na forma como organiza as suas emoções e as canaliza para a concretização de determinadas metas escolares, através da promoção do seu desenvolvimento pessoal e social. O seu perfil de desempenho pode assumir uma função determinante no êxito ou insucesso escolar da criança, ao se



constituir como um modelo de identificação fora da família. Neste sentido, cabe-lhe orientar o aluno na assunção de novas atitudes mentais, novos valores, novos conhecimentos e novas motivações, desenvolvendo confiança positiva para que supere dificuldades e desafios que a vida lhe apresente. A própria expectativa do professor sobre a potencialidade do aluno é altamente significativa para a formação do seu autoconceito académico, da sua autoestima. É importante evitar julgar o comportamento, devendo acreditar no potencial de produção da criança. Também não se considera de bom senso comparar a criança com outras, mas sim com ela própria, realçando a sua capacidade de produção. Este trabalho de base implica que o professor exerça influência positiva nos seus alunos. Relativamente à dimensão afetiva, promotora de autoestima, é fundamental a sua sensibilidade para a construção e manutenção de uma relação calorosa e afetuosa, respeitando e valorizando a criança, baseada numa relação empática de satisfação das suas necessidades e questões. Escutando e respondendo adequadamente à criança, revela empenho no seu encorajamento e promoção de confiança. Na sua prática, é fundamental que reconheça as crianças com dificuldades emocionais e as ajude através de apoio e atenção positiva, trabalho em torno de emoções e competências sociais, numa dinâmica que lhes permita controlar impulsos e libertação de energia, baseada em regras e limites que lhes ofereça orientação e referências. Neste sentido, é crucial a sua predisposição para desenvolver vínculos afetivos, baseados na oferta de contacto corporal, cultivando o sentimento de pertença e identidade da criança. É importante ajudá-la a ser bem sucedida, apreciando e confirmando favoravelmente as suas realizações, para que a sua autoestima se estruture e consolide positivamente.

As Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (OCEPE) (1997, p. 52), alertam para a importância que têm os valores que cada educador veicula na sua prática, nas inter-relações que estabelece com cada criança e com o grupo e na forma como apoia as relações entre as crianças. Neste sentido, “são os valores subjacentes à prática do educador e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância, que permitem que a educação pré escolar seja um contexto relacional facilitador da educação para os valores”. Assim, “a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos,



contribuem para a autoestima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si” (*Ibid.*, pp. 52-53).

É fundamental que a aspiração de uma escola mais justa e solidária se preocupe com estes aspetos. Porque não se considera um trabalho acabado no ensino pré-escolar, de forma mais ou menos explicita, esta temática é referenciada nos documentos e orientações do processo educativo do ensino básico, cabendo ao profissional de educação através da sua prática pedagógica e perfil de desempenho, promover situações que contemplem o desenvolvimento da autoestima da criança, como atitude básica de formação identitária, altamente influente na sua predisposição para aprender e se relacionar.

## **6. A autoestima no enquadramento curricular**

### **6.1 No enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Enquanto documento orientador e de referência para a prática no nível de ensino pré-escolar, as OCEPE manifestam ao longo do seu texto uma preocupação em apresentar o processo educativo como uma construção global, devendo todas as áreas contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. A temática da autoestima e sua promoção surge no enquadramento da Área de Formação Pessoal e Social e está subjacente ao papel da educação pré-escolar na educação para os valores, e na sua importância em termos de contexto relacional. Neste sentido, importa salientar a prática relacional do educador, alicerçada num estilo que garanta que “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima”, (OCEPE, 1997, p. 52). No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, como área integradora e transversal, as OCEPE evidenciam-na pela importância que assume no processo educativo. Na sua perspectiva integradora, considera que as atitudes e valores se desenvolvem quer na forma como a criança se relaciona consigo própria, quer com os outros, quer com o mundo (*Ibid.*, p.49). A sua transversalidade diz



respeito à relação que estabelece com os conteúdos das várias áreas de conhecimento, na medida em que “todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (*Ibid.*, p.51). As OCEPE pressupõem ainda refletir sobre as diferentes áreas de conteúdo numa perspetiva de inclusão de “(...) diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (*Ibid.*, p.47). Estas atitudes devem ser desenvolvidas num ambiente socializante, de inter-relação no qual “a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (*Ibid.*, p.52). Como não se trata de um programa nem de um currículo, as OCEPE apenas mencionam a promoção da autoestima como uma atitude indispensável na formação pessoal e social da criança, cujo desenvolvimento abrange todas as áreas e experiências quotidianas no jardim de infância.

## 6.2 No enquadramento da Organização Curricular e Programas e do Currículo Nacional do Ensino Básico

A consecução dos objetivos prosseguidos pelo ensino básico subordina-se ao desenvolvimento de competências essenciais, gerais e específicas definidas no Currículo Nacional de Ensino Básico (CNEB) <sup>1</sup>, então ainda considerado um documento orientador da política educativa. As três grandes dimensões pressupõem o desenvolvimento da autoestima dos alunos através de práticas para a sua promoção. Neste sentido e segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (2006, pp.13-14), realça-se a “criação de condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social”, “a aquisição e domínio de saberes (...) atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes”, “o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para

<sup>1</sup>Atualmente, o CNEB encontra-se suspenso, tendo sido considerado em despacho pelo Ministério da Educação e Ciência (Dezembro 2011), não reunir as condições necessárias como documento orientador da política educativa para o ensino básico.





a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática”, através da prática de “situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade”, que promovam “o desenvolvimento progressivo de sentimentos de auto confiança”, entre outros menos direcionados para a promoção da autoestima.

No que diz respeito ao Currículo Nacional do Ensino Básico, a temática da autoestima encontra-se dissimulada ao longo de todo o documento, com pouca clareza relativamente à sua promoção. Sendo um termo pouco referenciado, transparece uma preocupação menos focalizada para a necessidade de promoção de atitudes básicas e estruturantes da personalidade de cada um. O presente documento serve de referência curricular, integrador de todos os ciclos e disciplinas do ensino básico, assim como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos. Perspetiva, deste modo, uma conceção de currículo mais aberta e abrangente, recorrendo à “valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (CNEB, 2001, p.5). Neste sentido, apesar da autoestima propriamente dita não ser focada de forma explícita nas competências específicas das diversas disciplinas, as atividades direcionadas para a sua promoção, são da responsabilidade do profissional de educação, que tem a liberdade necessária à exploração de temáticas que considere pertinentes para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A sua referência encontra-se de forma implícita no texto referente a princípios e valores orientadores do currículo. Princípios como “construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social” e “a participação na vida cívica de forma livre, solidária e crítica” (*Ibid.*, p.17), são excelentes exemplos da transversalidade da necessidade de uma autoestima saudável, em diversos níveis de experiência, tanto em termos pessoais como sociais. Também se pode subentender a promoção da autoestima em práticas que perspetivem “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (*Ibid.*, p. 17). Outros princípios e valores orientadores do currículo, patentes no documento, à luz dos quais se enquadram as competências como saberes em uso, pressupõem na sua boa prática algum grau de desenvolvimento em termos de autoestima, nomeadamente, no que diz respeito ao espírito de abertura a novas aprendizagens e tudo o que estas promovem. A título de exemplo, foca-se “o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo



saber, pelo trabalho e pelo estudo” (*Ibid.*, p.17), como princípio que pressupõe já algum desenvolvimento em termos de autoestima positiva, impulsionadora da referida abertura. Cabe aos profissionais de educação despistar a necessidade de maior ou menor empenho na promoção da atitude estruturante da personalidade dos seus alunos, reforçando uma autoestima saudável, no recurso a atividades e práticas vocacionadas para esse fim, independentemente da sua área de formação. Torna-se necessário que cada professor, como responsável educativo, procure e experimente continuamente, no seu campo de ação, novas práticas no desejo de sucesso para todos. É neste sentido que se chama atenção para a complementaridade e articulação na promoção de atitudes básicas, enquanto suportes significativos da motivação e rendimento escolar dos alunos.

### 6.3 No enquadramento das Metas de Aprendizagem para o Ensino Pré-Escolar e Ensino Básico

O projeto Metas de Aprendizagem insere-se na estratégia global de desenvolvimento do Currículo Nacional para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos e das OCEPE para o pré-escolar, visando assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. As metas definidas para cada nível de ensino, sugerem aprendizagens a nível concetual, de atitudes e capacidades, que as crianças deverão apresentar como adquiridas no decurso do processo caso se tratem de metas intermédias, ou no final do respetivo ciclo, no caso de metas finais.

Relativamente ao pré-escolar, as metas de aprendizagem encontram-se estruturadas no seguimento das OCEPE, ou seja, são propostas segundo aprendizagens definidas para as respetivas áreas de conhecimento e seus domínios. Neste sentido, as metas referenciadas no âmbito do desenvolvimento e promoção da autoestima, surgem mais especificamente na área de Formação Pessoal e Social. Esta área, considerada transversal e integradora das restantes, permite à criança iniciar em grupo a aprendizagem de atitudes e valores significativos à sua cidadania numa dimensão solidária e crítica, indispensável ao processo de aprendizagem ao longo da vida.



Nestes termos, no domínio Identidade/Autoestima, verificam-se quatro metas finais, que a criança deve satisfazer no final do pré-escolar, nomeadamente:

“ (...) identificar as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades” (meta final 1);

“ (...) a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social” (meta final 2);

“ (...) expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada” (meta final 3);

“ (...) revelar confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar” (meta final 4).

Sobre a temática da autoestima, enquanto atitude básica promotora de saúde mental e de aprendizagens diversas bem sucedidas, a sua abordagem é mais especificada neste nível de ensino comparativamente com os níveis subsequentes, por se tratar da primeira etapa de educação básica e complementar da ação educativa familiar.

Relativamente às metas de aprendizagem estipuladas para o ensino básico, englobando os três ciclos, esta temática deverá naturalmente encontrar-se subjacente à prática educativa nas diferentes disciplinas ou áreas de conteúdo, pelo que a sua referência não se encontra de forma tão explícita. Como fundamento, pode-se ainda salientar o facto de ser no ensino básico, mais concretamente no 1.º ciclo, que se inicia a sistematização das aprendizagens consideradas importantes para aprendizagens futuras, razão pela qual as metas finais são mais direcionadas para aprendizagens em termos de aquisição de conhecimentos e capacidades, numa lógica de aquisição e organização de conceitos e conteúdos. O trabalho em torno de atitudes e valores é explorado de uma forma transdisciplinar, na medida em que a área de formação pessoal e social se encontra na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo constituir motivo e suporte para aprendizagens nessas áreas. No entanto, a nível do ensino básico, a abordagem a atitudes e valores aparece-nos de forma mais explícita na área disciplinar de Estudo do Meio, no 1.º ano do 1.º CEB, onde se inicia a estruturação do conhecimento do aluno sobre si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes. Na área não disciplinar de



Formação Cívica, a sua finalidade consiste em desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania, desenvolvendo nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência numa perspetiva de formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis.

#### 6.4 No enquadramento do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

No âmbito do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, estipulado pelo Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, a promoção e desenvolvimento da autoestima das crianças vê-se contemplada no processo de conceção e desenvolvimento do currículo, onde é da responsabilidade do educador mobilizar todos os recursos essenciais à construção de aprendizagens significativas e integradas, “criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem estar das crianças” (Ministério da Educação, 2001, II.2.e.). No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve “relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia”, “fomentar a cooperação entre as crianças garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”, “apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo”, “fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender”, no fundo, “promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (*Ibid*, II,4).

Relativamente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.ºCEB, enunciado pelo mesmo decreto-lei, a autoestima é favorecida no âmbito do relacionamento positivo que se pretende que estabeleça com as crianças, baseado num clima caracterizado pelo bem-estar afetivo, enquanto impulsionador para as aprendizagens.

Pelo exposto, pode-se concluir que é no contexto educativo do nível pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica, que mais se valoriza e promove o



desenvolvimento de atitudes básicas, como a autoestima, enquanto suportes da nossa formação pessoal e de conduta como cidadãos.

## 7. O Sistema de Acompanhamento de Crianças

Enquanto instrumento de observação, registo e acompanhamento do processo de desenvolvimento dos níveis de bem-estar, implicação e autoestima, recorrente no âmbito da nossa intervenção em prática pedagógica supervisionada, considera-se de todo pertinente fazer uma abordagem à estrutura e organização do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) que, consistindo num instrumento de apoio à prática pedagógica originariamente orientado para o processo de avaliação em educação pré-escolar, foi implementado no âmbito do 1.º CEB. Dada a similitude em termos de áreas curriculares, atitudes e competências a desenvolver nas crianças do pré-escolar e 1.º CEB, salvaguardando a diversidade decorrente dos respetivos estádios de desenvolvimento e conseqüente reflexo em termos de exigência e sistematização de aprendizagens, pretendeu-se explorar a possibilidade de aplicação deste instrumento na avaliação e concretização de um currículo/intervenção individualizado.

O SAC procura consubstanciar-se como recurso indispensável no processo de observação, registo, avaliação e desenvolvimento curricular, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para tal, prevendo ciclos contínuos de observação e reflexão, o SAC permite uma monitorização do processo de desenvolvimento das crianças, permitindo desencadear intervenções mais oportunas e orientadas para a atenuação de casos reveladores de preocupação. A sua organização assenta em três fases, dispondo de registos adequados aos objetivos de cada uma.

Assim, na 1ª fase, é considerada a avaliação geral do grupo, onde se procura perceber o nível de bem-estar e implicação dos seus elementos, considerados individualmente, identificando-se os casos *a priori* merecedores de maior preocupação interventiva.

No que diz respeito à dimensão de bem-estar emocional, Laevers entende-a “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e



prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Assim, como possíveis indicadores de bem-estar emocional, podem ser referidos os seguintes aspetos:

- **Abertura e recetividade** da criança em relação a estímulos e atividades em oferta, revelando-se disponível para interagir e explorar;
- **Flexibilidade e capacidade de adaptação** perante situações novas ou diferentes, não sendo isso motivo de perturbação;
- **Autoconfiança e autoestima** quando confrontada com novos desafios;
- **Assertividade** no seio do grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada pelo que é;
- **Vitalidade**, espelhando vida e energia na sua expressão facial e postura;
- **Tranquilidade**, facilmente retomada, enquanto estado de calma e relaxamento após uma atividade mais intensa;
- **Alegria**, enquanto demonstração de contentamento e de prazer daquilo que faz e experiencia de forma acertada;
- **Ligação consigo próprio**, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos, expressando-os de forma adequada na maior parte das vezes. A criança estabelece uma relação positiva consigo própria e com o mundo.

Relativamente à dimensão implicação, Laevers define-a “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Como possíveis indicadores de implicação, os autores referem:

- **Concentração**, enquanto capacidade da criança para se focalizar na atividade que realiza;



- **Energia**, revelada pelo esforço e entusiasmo na atividade. Podem ser evidenciados quer pelo tom de voz, quer pela pressão na manipulação de objetos, ou ainda pela expressão facial, reveladora de atividade mental;
- **Complexidade e criatividade**, em que a criança dá o seu melhor, atuando nos limites das suas atuais capacidades, dando-lhe um toque pessoal de criatividade, introduzindo novos elementos;
- **Expressão facial e postura**, enquanto indicadores não verbais do nível de implicação da criança;
- **Persistência**, revelada pelo tempo de concentração na atividade que realiza;
- **Precisão** evidenciada através do cuidado especial que a criança manifesta em relação ao seu trabalho, atendendo a detalhes e à qualidade de realização;
- **Tempo de reação** a estímulos interessantes, revelador da motivação para passar à ação;
- **Expressão verbal**, através de comentários e descrições da atividade em curso ou realizada;
- **Satisfação** associada ao prazer que a criança retira do seu trabalho ou realização.

Considerando o bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos, que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer experienciados pela criança no contexto, e a implicação enquanto qualidade da atividade humana, espelho da motivação e interesse da criança no desenvolvimento de atividades, a sua observação pode permitir uma informação generalizada do grupo e de cada criança em particular, relativamente à forma como é que cada uma se enquadra e sente no respetivo contexto, mais precisamente, dar-nos informação sobre o grau de qualidade desse mesmo contexto. Se a primeira dimensão decorre em grande medida dos efeitos da satisfação de necessidades básicas da criança (físicas, afetivas, de segurança, reconhecimento e aceitação, de se sentir competente, de valores), a segunda dimensão decorre em grande medida da oferta estimulante do contexto e promotora de implicação da criança, ambas intermediadas pelo adulto, tendo tudo a ver com o seu estilo e perfil de desempenho.

A avaliação das dimensões bem-estar emocional e implicação, surge no SAC estruturada por uma escala com níveis de 1 a 5, correspondendo aos níveis muito baixo,



baixo, médio, alto e muito alto, respetivamente. As crianças que são avaliadas no nível 1 e 2, são as que suscitam maior preocupação em termos de bem-estar e implicação; as crianças que são avaliadas no nível 3, ou entre o 3 e o 4, ou seja, que funcionam em níveis médios, também devem ser alvo de medidas promotoras de acréscimo de bem-estar e/ou implicação; as crianças avaliadas nos níveis 4 e 5, não suscitam de momento qualquer preocupação, na medida em que aparentam que as suas necessidades estão a ser satisfeitas de forma bastante positiva pelas ofertas do contexto.

A 2ª fase caracterizadora da organização do SAC, destina-se à análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral, seguindo duas abordagens: abordagem dirigida ao grupo/contexto educativo em geral e a abordagem dirigida a crianças individuais que suscitam maior preocupação.

A 3ª fase consiste na definição de objetivos e iniciativas para o contexto educativo geral e na definição de objetivos e iniciativas para crianças em particular.

A avaliação individual das crianças atende às três dimensões do processo de desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente, em termos de atitudes, competências sociais e aquisições indispensáveis nas áreas curriculares. A avaliação considera cada criança individualmente e assenta em todo um processo de observação reflexiva e registo dos níveis atribuídos a cada indicador de desenvolvimento, numa escala compreendida entre 1 e 5, sendo este nível aquele que se aplica a uma criança que evidencie uma elevada competência e o nível 1 o que remete para maior preocupação.

No que diz respeito à autoestima, o Sistema de Acompanhamento de Crianças (2010, p. 44) foca os aspetos mais determinantes de uma criança com elevado nível de autoestima (nível 5). Assim, a criança com elevada autoestima manifesta frequentemente atitudes reveladoras de sentimentos e posturas de conforto e, perante uma diversidade de situações, manifesta-se espontaneamente de forma positiva evidenciando paz interior. Está aberta e disponível para novas aprendizagens. É sua característica conhecer bem as suas emoções e necessidades, sendo a manifestação de sentimentos negativos feita de forma adequada. Em geral, sente-se bem consigo própria e desenvolve uma identidade positiva.

Segundo os autores, o Sistema de Acompanhamento de Crianças prevê um conjunto de indicadores que podem servir de referência aos profissionais de educação no





processo de avaliação e acompanhamento dos seus alunos. Neste sentido, referem que a criança que goza de elevada autoestima, de um modo geral, expressa bem-estar, autoconfiança, serenidade interior e vitalidade, capacidade de lidar com experiências difíceis e aprender com elas (resiliência) e evidencia comportamento assertivo. Em suma, é substancial o sentimento de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos, de competência, que norteiam as suas vivências nos mais diversos contextos (Portugal & Laevers, 2010, pp 44-45).

Contrastando esta realidade, temos a criança com baixos níveis de autoestima, em geral, aparentando sentimentos de insegurança evidenciada em situações diversas, cuja exemplificação pode estar patente na dificuldade que revela em tomar decisões, na expressão de opiniões, parecendo não confiar nas suas próprias capacidades. Normalmente, a criança com baixa autoestima sente uma forte necessidade de confirmação, revelando maior segurança quando sente que tem algum controlo sobre a situação. A baixa autoestima pode também ser característica de crianças que manifestam maior dificuldade de aprendizagem, que têm uma fraca opinião acerca de si próprias, aceitando com dificuldade a correção e que, face ao insucesso, assumem atitudes menos positivas, com tendência para a agressão ou, por outro lado, assumindo atitudes de apatia, desligando-se do mundo que as rodeia, aparentando total desinteresse. Neste sentido, crianças com baixa autoestima geralmente aparentam mal-estar emocional, normalmente espelhado em baixos níveis de implicação e interesse nas atividades, revelando-se urgente inverter este processo através de intervenções apropriadas que, simultaneamente acompanhadas por apoio e atenção positiva através de reforços positivos, podem ser propiciadoras de resultados mais imediatos e visíveis.

A atenção e abertura dos responsáveis educativos, inicialmente reveladas numa fase de diagnóstico através da identificação dos níveis de autoestima do grupo de crianças, indiciadores ou não de casos de risco, devem ser continuamente contempladas no decurso das suas práticas, no sentido de atempadamente poderem inverter processos menos positivos por um lado, e contribuírem de forma responsável na construção de uma autoestima positiva desde a mais tenra idade, por outro.



## **PARTE II**

### **ESTUDO EMPÍRICO**



Exposto o enquadramento teórico do projeto, passa-se agora a apresentar a estrutura do estudo empírico e seus objetivos. Segue-se a apresentação da opção metodológica que, tratando-se de um trabalho de natureza qualitativa, com principal enfoque na promoção da autoestima enquanto atitude básica da dimensão pessoal e social, se revela orientada para uma investigação do tipo estudo de caso. Tendo sido o projeto desenvolvido numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, segue-se a caracterização do grupo e contexto, no sentido de proporcionar uma visão geral da realidade escolar intervencionada. Foi possível identificar algumas crianças que, relativamente à autoestima, pareciam merecer uma maior atenção. Segue-se a apresentação dos objetivos mais específicos da intervenção propriamente dita, das estratégias adotadas, descrição das iniciativas e atividades desenvolvidas com o intuito de promover a autoestima das crianças estudo de caso e do grupo em geral, sendo simultaneamente referida a sua avaliação, perante as evidências manifestadas. O ponto referente à avaliação final, remete para uma análise em função dos indicadores sugeridos pela escala do SAC, tendo em atenção as diversas manifestações da criança ao longo de todo o processo e em virtude das atividades desenvolvidas.

A promoção da autoestima num contexto com eventuais casos de risco parece-nos ser de suma importância e pertinência, na medida em que cabe à escola enquanto entidade com funções educativas, formativas e sociais, proporcionar a todas as crianças experiências positivas promotoras de uma formação identitária saudável. Sendo o desenvolvimento pessoal e social um dos objetivos primordiais do processo educativo escolar, torna-se imprescindível que as competências a desenvolver nesse sentido, encontrem terreno fértil na predisposição e abertura da criança a novas aprendizagens, altamente impulsionadas pelo estado de bem-estar físico e psicológico com significativo impacto no seu estado de implicação. A autoestima positiva, como atitude básica na formação identitária, pode funcionar como elemento facilitador e, por vezes, até determinante, em termos de percurso escolar, influenciando a formação pessoal e social, com repercussões na vida adulta.



Assumindo a pertinência da temática, com este projeto pretendeu-se:

- Promover a autoestima das crianças da turma, com especial enfoque numa criança (JM) que suscitava alguma preocupação;
- Junto de JM, promover uma relação mais positiva com a escola;
- Ainda, porque o desenvolvimento do projeto foi sendo acompanhado através do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010), instrumento originalmente concebido para ser utilizado em contextos pré-escolares, foi também objetivo perceber as possibilidades do SAC como instrumento estruturador do processo de recolha e de análise de informação relevante à intervenção individualizada, acompanhando e concretizando um currículo que corresponda às particularidades da criança, em contexto do 1.º CEB.

## 8. Metodologia

A abordagem metodológica adotada no decurso do presente projeto consistiu num estudo de caso, de uma criança em particular (JM), com o principal objetivo de, através da conceção, implementação e avaliação de atividades e iniciativas intencionalmente desenvolvidas, induzir perceber o processo evolutivo em termos de autoestima e seu reflexo no desenvolvimento de uma relação mais positiva com a escola, com eventual impacto em termos de aprendizagens bem sucedidas.

Tratando-se de uma abordagem de natureza qualitativa, percebe-se a adequação desta metodologia à investigação no âmbito da educação, nomeadamente quando se procura compreender, explorar, descrever e avaliar/transformar situações que envolvam variáveis de extrema complexidade, como é o caso da autoestima enquanto dimensão básica no processo de formação pessoal e social da criança. Nesta perspetiva, o projeto procurou obter respostas para o “como” e o “porquê”, questões de relevo fundamental que devem balizar o desenrolar de um trabalho desta natureza (Yin (1994) citado *in* Coutinho & Chaves, 2006, p. 224). Neste caso concreto, pretende-se perceber como se



promove a autoestima em contexto escolar, com que reflexos em termos de formação pessoal e social, tendo em vista a abertura a novas aprendizagens, com eventuais repercussões no aumento de rendimento escolar e acréscimo do gosto pela frequência escolar.

Também porque o estudo de caso se caracteriza como sendo “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p. 2), fez todo o sentido a adoção da presente metodologia no desenvolvimento do projeto de intervenção. Na verdade, também este projeto se assume como o estudo de uma entidade bem definida, neste caso uma criança, visando conhecer em profundidade os seus “comos” e “porquês” numa perspetiva de se aceder à compreensão global de um fenómeno, a autoestima enquanto atitude básica no processo de formação pessoal e social como facilitadora de aprendizagens, preservando a unidade e identidade próprias da criança em estudo.

Relativamente à recolha de dados inerentes ao estudo, foi desenvolvido um acompanhamento processual contínuo, embora com maior enfoque nos momentos subsequentes às atividades de promoção de autoestima e manifestação de reforços positivos no decurso de todo o processo. Neste sentido, foram adotadas três estratégias de atuação, todas elas tendo desempenhado uma função relevante na recolha de dados. O recurso ao processo de observação reflexiva, fundamental num primeiro momento porque permitiu identificar a criança merecedora de uma atenção mais cuidada no que à promoção de autoestima diz respeito, esteve presente ao longo de todo o estudo, focando-se nas atitudes e emoções espontaneamente revelados pela criança em função de estímulos (reforços positivos) e de atividades intencionalmente desenvolvidas. Ainda na recolha de dados foi importante o registo escrito efetuado pela própria criança no decurso de determinadas atividades, proporcionador de informação reveladora dos seus sentimentos mais genuínos e o modo como os vivenciou. Por fim, toda a informação proveniente de momentos de conversação e de observação das suas manifestações, era registada numa espécie de diário de bordo, debatida entre os



elementos da díade em momentos de reflexão conjunta, permitindo proceder ao cruzamento de perceções, para posteriormente ser analisada e tratada.

Relativamente ao tratamento de dados, o seu processo contou com a utilização das escalas do SAC, no que diz respeito à avaliação de bem-estar e implicação e, numa perspetiva global, em termos de autoestima, seguindo os indicadores apresentados pelas respetivas escalas.

O tratamento e análise dos respetivos dados no acompanhamento processual contínuo através das escalas do SAC, possibilitou desenvolver a intervenção individualizada numa perspetiva de acompanhamento e concretização de um currículo preocupado com as particularidades da criança. Em termos conclusivos, não obstante as dificuldades decorrentes do pouco tempo de intervenção, possibilitou perceber o processo de promoção da autoestima em contexto escolar em termos de acréscimo de bem-estar e implicação, com eventuais e desejáveis repercussões numa melhoria do rendimento escolar e gosto pela frequência escolar enquanto espaço de aprendizagem.

## **9. Caracterização geral do grupo e contexto**

O projeto referente à promoção da autoestima em contexto escolar, foi desenvolvido no âmbito de uma realidade caracterizada pela sua natureza heterogénea em termos de perfil socioeconómico e cultural das crianças e suas famílias. O grupo de crianças alvo do projeto de intervenção educacional é proveniente de famílias de configuração diversa, verificando-se famílias consideradas convencionais, casos de monoparentalidade, famílias alargadas e casos em que as crianças se encontram ao cuidado e responsabilidade de outros familiares, que não os pais. Esta realidade tem repercussões em termos de diverso acompanhamento escolar e do processo educativo das crianças por parte das famílias, reforçando a natureza heterogénea do grupo em termos de expectativas familiares em relação à escola e à sua função educativa e social, podendo estar na origem da diversa satisfação pela frequência escolar.

Por outro lado, a nível de habilitações literárias e situação profissional dos agregados familiares, constata-se também alguma disparidade, verificando-se famílias



que desempenham profissões especializadas e outras que se encontram no desemprego, beneficiando de subsídio ou rendimento social de inserção.

Em virtude dos momentos de observação e interação desenvolvidos ao longo do período de prática pedagógica, foi possível caracterizar o grupo em termos de sentido de coesão e de relacionamentos, bem-estar e implicação no desempenho de tarefas. Neste sentido, pode-se afirmar parecer um grupo relativamente unido, com um relacionamento considerado saudável, embora se tenham constatado alguns casos de cumplicidade menos evidente que, no entanto, não se revelaram causadores de mal-estar ou isolamento por parte de outras crianças da turma. São crianças que, de um modo geral, evidenciaram bem-estar emocional, bastante comunicativas e reveladoras de interesse na participação de atividades. O seu desempenho pautou-se por diferentes ritmos de trabalho, que nos casos de maior preocupação, foram minimizados pelo acompanhamento individualizado, numa perspetiva de consolidação de aprendizagens e acompanhamento da dinâmica das aulas.

Em termos de autoestima aparentou ser um grupo que, não obstante as diferentes experiências de vida, maioritariamente não evidenciou comportamentos reveladores de mal-estar, desinteresse ou desmotivação escolar, embora neste último caso, se tenham considerado crianças que possam desenvolver esse risco. A frequência de quatro crianças de etnia cigana, algumas delas com faltas frequentes à escola, deve ser um caso a considerar em termos de intervenção no sentido de elevar o seu interesse pela frequência escolar e gosto por aprender. Efetivamente, para estas crianças, aparentemente a escola é apenas uma obrigação social, um “mal necessário”. Este modo de ver a escola, não sendo reajustado, poder-se-á traduzir em potenciais casos de abandono escolar precoce.

Pelo facto de a criança em estudo pertencer à etnia cigana, foi considerado importante proceder a uma abordagem geral de algumas especificidades demarcadas pela cultura que a envolve, nomeadamente no que se refere às expectativas que desenvolve perante a escola enquanto espaço de formação e educação.



### 9.1 A relação entre a etnia cigana e a escola pública

De acordo com estudos e trabalho de investigação sobre esta problemática (Caré, 2010, pp. 42-44), nos últimos tempos, tem-se verificado um acréscimo na frequência de crianças desta etnia na escola portuguesa. No entanto, esta situação não advém da alteração em termos de expectativas destas famílias face à escola, até porque a continuam a considerar uma potencial ameaça às suas tradições e valores, mas tão simplesmente da obrigatoriedade de frequência escolar das crianças ciganas para atribuição do Rendimento Social de Inserção (RSI). Segundo Casa-Nova (2006, p. 168) o conceito de sucesso escolar e expectativas na aprendizagem das crianças de etnia cigana, estão sobretudo direcionadas para o “saber ler, escrever e realizar pequenos cálculos aritméticos, (sendo) para muitos o essencial, abandonando a escola quando acham que já sabem o suficiente, ou frequentando a escola de forma intermitente”. Estas aprendizagens, mesmo que rudimentares, são percecionadas pela comunidade cigana como a mais importante forma de sucesso escolar, na medida em que representam as ferramentas necessárias e essenciais para o seu quotidiano pessoal e social. Quando consideram ter aprendido o suficiente, frequentemente abandonam precocemente a escola, com maior impacto na transição do 1.º para o 2.º ciclo (*Ibid.*, p.170). A sustentar esta realidade, é de considerar o estudo encomendado pela Comissão, expresso nas Recomendações do Conselho da Europa no âmbito do projeto “Europa 2020” (2011, Considerações, 8), sobre a adoção de políticas de redução do abandono escolar precoce no âmbito da Comunidade Europeia, que conclui que “as crianças de etnia cigana, dada a sua natureza migratória, têm uma maior tendência para o abandono e absentismo escolar, correspondendo ao dobro da taxa dos alunos nativos”.

De facto, a relação dos ciganos com a escola pública, caracterizada por uma manifesta diferenciação cultural, reflete-se com frequência no seu afastamento em virtude de elevadas taxas de retenção e abandono escolar precoce. Esta realidade, imbuída numa dimensão complexa e multidimensional, assume-se para muitos investigadores como um problema social de há longa data. Na perceção do problema importa, por um lado, perceber e conhecer a etnicidade cigana, a sua cultura e valores, os processos de socialização e educação familiares, formas, expectativas e perspectivas





de vida e, por outro, na perspetiva da instituição escolar, importa também perceber as formas e processos de lidar com a diferença, na busca de uma educação inclusiva e integradora. O confronto no espaço escolar destes dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados, faz realçar ainda mais essa diferenciação que, de uma forma sucinta, se pode traduzir nos seguintes aspetos caracterizadores: por um lado, a cultura cigana, que essencialmente se expressa como “uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo”; e, por outro, a cultura escolar representativa da sociedade maioritária, “uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito” (Casa-Nova, 2006, p. 161).

Esta diferenciação assume-se ainda mais explícita, sempre que no plano da concretização a criança cigana é sujeita a processos de socialização, educação e desempenho de papéis, substancialmente diferentes dos processos que conhece e que são valorizados no seio do seu grupo de pertença. Muitas vezes, o conhecimento formado a partir das suas experiências de vida, não encontram utilidade e significado na resolução de tarefas que é chamado a desempenhar em contexto escolar. A inadequação e ou desvalorização dos seus conhecimentos no sistema de educação, poderá estar na origem de sentimentos de inibição no desempenho de tarefas, desencadeando sentimentos de vulnerabilidade perante um meio que, não lhe sendo hostil, lhe é desconhecido. A fuga a este tipo de situações, foi várias vezes manifestada pela criança alvo de estudo (como será referido mais à frente), em comentários do género, “não faço porque sou burro; não sou capaz; ajuda-me, sozinho não sei fazer; tenho sono”. Este tipo de situações poderá representar uma séria ameaça em termos de autoestima da criança, na medida em que a realidade escolar poderá não estar ajustada ao seu sentido de competência e valor pessoal, desenvolvido no âmbito da cultura e valores da comunidade cigana.

Apesar de a criança em análise não ter sido escolhida pelo facto de pertencer à etnia cigana, mas tão-somente porque nos pareceu tratar-se de um caso merecedor de atenção em termos de promoção de autoestima, resta-nos a nós, enquanto profissionais de educação, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e integradoras de saberes numa perspetiva de conhecimento e valorização multicultural. Neste seguimento, é



fundamental proporcionar o máximo de experiências positivas promotoras de bem-estar, implicação e autoestima, garantindo os alicerces para a construção salutar da identidade individual de cada um, numa perspetiva pessoal e social.

## 10. Caracterização do caso JM

No que diz respeito à caracterização mais específica da criança estudo de caso, a possibilidade de análise reflexiva da sua realidade, baseou-se na observação e processamento de informação através dos indicadores de bem-estar emocional, implicação e níveis de autoestima, referidos no SAC (Portugal & Laevers, 2010).

Neste sentido, e no âmbito da avaliação diagnóstica realizada num primeiro momento, ficou patente que, embora JM não tenha manifestado claros sinais de mal-estar, nomeadamente evidenciados por comportamentos sintomáticos, revelou alguma tensão emocional sempre que o seu sentido de valor pessoal era posto à prova. Em várias situações, denotou-se alguma ansiedade ou mesmo receio por se sentir menos capaz na concretização de determinadas atividades. Este tipo de sentimentos acabava por se repercutir nos seus níveis de implicação, motivo de alguma preocupação, nomeadamente em tarefas desenvolvidas em áreas que revelava maior dificuldade. Para além de poder representar um potencial caso de abandono escolar precoce, JM pareceu ser uma criança com indícios de autoestima menos positiva, dado o seu frágil sentido de valor pessoal e autoconfiança, em contexto sala de aula. Revelou ser uma criança necessitada de experienciar de forma continuada situações bem-sucedidas e promotoras de sentido de competência. No entanto, em termos de bem-estar emocional, revelou ser uma criança capaz de expressar os seus sentimentos e necessidades de forma quase sempre adequada e confiante. Relativamente ao sentido de assertividade, parecia ser um pouco ambivalente na medida em que revelava pouco sentido de responsabilidade em relação ao seu bem-estar físico, ainda que reconhecesse e procurasse apoio dos adultos em situações de maior desconforto. Exemplificando situações deste género, pode ser referido o facto de frequentemente, em momentos de recreio e sobretudo em



tempo de chuva, aparecer na sala de aula molhado, ora porque tinha caído numa poça de água ou, simplesmente, porque tinha corrido à chuva, o que o não incomodava durante o período de diversão. Perante os comentários dos colegas, ora porque estava molhado ou sujo, antes de entrar na sala, procurava confiantemente a ajuda das auxiliares ou da professora, de forma a providenciarem uma muda de roupa, para que se pudesse sentir confortável o resto do dia.

Perante esta análise, pareceu ser fundamental promover o gosto e prazer desta criança pela frequência escolar, na medida em que o seu foco de interesse na escola se reduzia ao espaço e tempo para brincar e jogar à bola. A própria criança se subestimava em termos de capacidades para acompanhar e corresponder satisfatoriamente às expectativas da professora, manifestando, por vezes, uma condição de menos capaz quando se defrontava com qualquer tipo de dificuldade, dizendo “não sou capaz, porque sou burro” (palavras da própria). Apesar de receber apoio educativo, de acordo com a perspetiva da docente, esta situação só se justificava pela necessidade de estimular a criança. Não obstante JM se encontrar num patamar relativamente satisfatório em termos de aprendizagens, seria uma criança com capacidades para ir mais além. O JM encontrava-se no grupo dos alunos referenciados para apoio educativo na área de Língua Portuguesa, do qual já estava a beneficiar, sendo acompanhado na realização de tarefas em contexto de sala de aula pela professora de apoio. Sendo um dos alunos que consta das preocupações da docente em termos de processo educativo, é referenciado no Projeto Curricular de Turma deste ano letivo, nos seguintes termos “O JM desenvolveu bastante o processo de leitura no último período do ano anterior e tem vindo sempre a melhorar, verifica-se que o facto de estar mais ágil o entusiasmo e que por isso a leitura começa a ser fonte de prazer para este aluno. Ao nível da escrita é ainda muito inseguro e pouco autónomo. No entanto, tem revelado ainda grande dificuldade nesta área o que se tem manifestado em dificuldades acrescidas nas restantes áreas, dada a transversalidade da Língua Portuguesa”. A área da matemática é aquela em que a criança se demarca pela positiva, nomeadamente em termos de cálculo mental, sendo uma área interessante e motivante para a criança, nomeadamente por se verificar uma maior frequência de experiências bem-sucedidas.



Relativamente ao comportamento em sala de aula, o JM nem sempre revelava atitudes adequadas: facilmente se distraía em conversas com os colegas, ria-se muito e com muita frequência de pequenas coisas relativamente às quais mais ninguém revelava interesse. Chamava a atenção falando muito alto e, por vezes, intervindo de forma descontextualizada. Este tipo de participação parece justificar-se, muitas vezes, pelo défice de conhecimentos no âmbito da cultura geral. Segundo menciona o Projeto Curricular de Turma, “o aluno reflete o pouco investimento da família que, por razões culturais e sociais, não tem grandes expectativas face à escola e a escolaridade serve apenas para dotar o educando de ferramentas básicas para exercer a profissão do pai, feirante”. Esta situação repercutia-se no facto de a criança raramente fazer os trabalhos de casa, raramente trazer o material necessário para a realização de atividades escolares, nomeadamente, equipamento para as aulas de expressão físico-motora, no âmbito das atividades extra curriculares. Relativamente a outro tipo de material, não se verificou a sua carência, na medida em que era um aluno que beneficiava de apoio social escolar, tendo-lhe sido atribuído no início do ano letivo o material necessário, cujo fornecimento era gradual e controlado pela docente consoante a necessidade.

Relativamente a cuidados de higiene e alimentares, era uma criança que evidenciava algum descuido, nomeadamente, em termos de higiene diária e a nível de vestuário. Em termos alimentares, não se verificaram carências, uma vez que almoçava na cantina da escola e trazia sempre lanche de casa.

O seu relacionamento com os colegas não era problemático, apesar de não ter evidenciado clara proximidade ou cumplicidade com um ou outro colega. Pontualmente, esteve envolvido em quezílias na hora do intervalo, mas nada que não se tenha verificado também com outras crianças. O seu passatempo preferido era jogar à bola no campo com os restantes colegas de turma.

O JM pareceu ser uma criança feliz, divertida, carinhosa mas carente de atenção e afeto. Era bastante recetiva quando se lhe dava um maminho e/ou tecia um elogio. Perante alguma dificuldade, encontrava sempre desculpas em frases do tipo “não sei fazer porque sou burro” e quando chamado à razão numa perspetiva de que tinha de trabalhar e ser persistente para ultrapassar dificuldades, reforçava sempre



“eu sei que sou (burro)”. Pelo exposto, JM revelou ser uma criança necessitada de reforços positivos continuados, promotores de acréscimo em termos de bem-estar emocional, com repercussões em termos de implicação, dimensões de considerável importância no desenvolvimento de uma autoestima saudável. Investir na promoção do sentido de segurança e autoconfiança associado ao sentimento de competência e crescente sentido de valor pessoal, tornou-se o nosso principal objetivo. Simultaneamente, procurou-se também um acréscimo no gosto e prazer pela frequência escolar, fazendo com que a criança se sentisse capaz de ir mais além.

É neste contexto e considerando esta realidade que surge um projeto orientado para a promoção da autoestima em contexto escolar, focado no caso JM, desenvolvido a partir de atividades e atitudes orientadas para a promoção do valor pessoal da criança, numa perspetiva de fortalecer o seu sentido de segurança e autoconfiança.

## **11. A Intervenção**

### 11.1 Objetivos específicos

Os objetivos do processo de intervenção podem ser especificados nos seguintes termos:

Dinamizar atividades em contexto sala de aula, ou no exterior, com o intuito de:

- Promover o sentido de identidade e pertença ao grupo, desenvolvendo atitudes de autorrespeito e respeito pelo outro;
- Promover o sentido de competência e de valor pessoal, aumentando a frequência e a qualidade das experiências de sucesso;
- Estimular a autoconfiança e sentido de segurança, pelo reconhecimento dos talentos de cada um e das áreas em que têm possibilidade de melhorar;
- Estimular a capacidade de iniciativa, fazendo acreditar que é possível arriscar e ir mais longe;



- Encorajar o gosto pela frequência escolar, não como obrigação, mas como experiência agradável de aprendizagem e interação com o outro.
- Acompanhar o desenvolvimento do projeto através do SAC, focalizado na experiência da criança lida em termos de níveis de bem-estar, implicação e autoestima.

No decurso da intervenção, foi possível implementar o SAC em termos de registo das observações contínuas relativas aos níveis de bem-estar emocional, implicação, indicadores de autoestima, facilitando o processo de avaliação da mesma.

### 11.2 Estratégias

No decurso da intervenção, pretendeu-se assegurar que, pelo menos uma vez por semana, se realizassem atividades, em contexto sala de aula ou no exterior, orientadas para a prossecução dos objetivos referidos e de acordo com as diretrizes pedagógicas oficiais que norteiam o trabalho no 1.º CEB. O espaço letivo que inicialmente pareceu reunir melhores condições para o desenvolvimento da intervenção foi o de trabalho na área de expressões artísticas, tendo no entanto sido desenvolvidas atividades noutras áreas, o que significativamente reforçou a natureza transversal e integradora da temática.

Ainda no decurso de outros tempos letivos, além de atitudes de reforço positivo, de encorajamento de iniciativa pessoal, e momentos de afeto, foi valorizada a opinião da criança através de registo pessoal de atividades que foram ou não do seu agrado, envolvendo-a no processo de auto avaliação, assumindo um papel ativo na regulação do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Em termos de recursos e apoios, nomeadamente humanos, destacou-se o trabalho colaborativo dos elementos da díade e da professora titular da turma. Relativamente à conceção e criação de recursos materiais, estes foram da responsabilidade da díade, consoante a intervenção e a atividade desenvolvida por cada elemento.



### 11.3 Atividades ou intervenções

Para além da atitude permanente em termos de reforços positivos encorajadores sempre que merecidos, e atenção individualizada à criança em análise, foram propostas atividades extensíveis ao grande grupo, com um olhar mais atento para o caso em estudo. Neste sentido, as atividades foram acompanhadas pelos elementos da díade, com a colaboração da professora cooperante, e desenvolvidas em conjunto.

#### **1ª Atividade: Leitura e exploração da história “Orelhas de Borboleta”, de Luísa Aguiar e André Neves.**

Dia 15 de novembro

Área curricular: Língua Portuguesa



A atividade teve início com um momento de contextualização, dinamizado pelo diálogo em grande grupo sobre a temática “Amizade”. Pretendeu-se explorar qual a perceção da turma sobre o sentimento amizade, como se manifesta e algumas atitudes fundamentais para se estabelecer uma boa relação de amizade. Neste sentido, procedeu-se a um levantamento de opiniões das crianças, tendo sido registados os seguintes comentários:

Amizade é... “ser amigo, gostar de brincar com os colegas, emprestar os brinquedos, não dizer mal dos colegas, partilhar o lanche, ajudar quando precisam”. JM diz que “ser amigo é brincar com quem se gosta”.  
Como se manifesta a amizade... “ser amigo, ser simpático, fazer as coisas certas, dar carinho, não magoar, dar atenção”.



JM diz que a “amizade deve ser feita todos os dias”. Interrogado sobre o que queria dizer com estas palavras, JM afirma que “não se pode ser amigo num dia e, no outro dia, não ser. Os amigos são sempre amigos”.

Atitudes para uma boa relação de amizade... “ser simpático, ser verdadeiro, partilhar, brincar sem magoar, ser atencioso, não chamar nomes feios”.

JM diz que é importante “ser um bom amigo de verdade”.

Em momentos de diálogo extra-aula, JM manifestou várias vezes ter consciência das atitudes que são importantes para uma boa relação de amizade, reconhecendo também a dificuldade de as colocar em prática, sobretudo quando a vontade dos colegas não correspondia à sua vontade e, por vezes, agia de forma menos adequada.

De seguida, procedeu-se a uma breve abordagem às “Regras da Amizade” (Guerrini & Filipe, 2005) explorando a mensagem de que “até o pior dos outros tem algo de importante e positivo. Procura descobri-lo” e “apresenta-te ao teu amigo tal como és; a tua imagem é bela, se tu próprio és o primeiro a saber aceitá-la”.

A atividade prosseguiu com a leitura da história “Orelhas de Borboleta”, simultaneamente visionada no quadro interativo. Esta história remete para a valorização das diferenças, assente em valores como o respeito, a autoestima, otimismo perante qualidades ou situações adversas. O seu conteúdo trabalha a construção e tomada de consciência da identidade pessoal, respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.

Breve excerto

- “\_ A Mara é orelhuda!
- \_ Mãe tu achas que eu sou orelhuda?
- \_ Não, filha. Tens é orelhas de borboleta.
- \_ E como são as orelhas de borboleta?
- \_ São orelhas que revolteiam na cabeça e pintam as coisas feias de mil cores.”

O trabalho desenvolvido a partir desta história teve como principal objetivo explorar situações do quotidiano das crianças, em que uma insignificante característica





pode ser motivo de troça. Através da reconstrução da história, pretendeu-se que as crianças percebessem que este tipo de comportamento pode desencadear mal-estar nos relacionamentos que estabelecem. Especialmente para os que são alvo de comentários depreciativos dos colegas, a mensagem que lhes transmitiu este conto foi a possibilidade de converter em positivo aquilo que é motivo de troça para os outros. Outra mensagem explorada consistiu no facto de se valorizar as características que nos diferenciam dos outros, porque nos distinguem como seres especiais e únicos. Por outro lado, reconhecer e reivindicar a diferença fortalece e ajuda a aceitarmo-nos como somos, reforçando a identidade de cada um. Esta mensagem é frequentemente explorada ao longo da história, quando aquilo que para os outros é considerado um defeito, para a Mara (personagem principal) é uma vantagem de que os outros carecem.

Na sequência da história foram trabalhados aspetos, em várias aulas, relacionados com o que cada um é, numa perspetiva de reconhecimento e aceitação pessoal da sua identidade e respeito pela diversidade.

Nesta aula, foi proposto à turma a elaboração coletiva de um cartaz onde cada um apontasse uma característica física e outra psicológica do retrato da personagem principal, a Mara. De início, houve alguma confusão na diferenciação desta caracterização, mas progressivamente a turma percebeu que o aspeto físico se refere ao que é visível, e o psicológico às características percebidas pelas atitudes e comportamentos que se têm. No final, concluíram que uma pessoa é precisamente a junção destas duas realidades, sistematizando a mensagem em informação contida no cartaz.

Tratando-se de uma turma bastante comunicativa e uma vez que o assunto abordado lhes era significativo, porque faz parte das suas vivências, participaram ativamente demonstrando entusiasmo e interesse nas intervenções.

O JM revelou bem-estar e interesse em participar para além de ter evidenciado implicação no trabalho de grupo. Apesar da dificuldade no domínio da expressão escrita, foi auxiliado, conseguindo ultrapassar essa dificuldade e demonstrando bastante satisfação no seu trabalho colaborativo. Esta atividade procurou contribuir para o desenvolvimento do sentido de identidade e respeito pela diversidade. JM revelou uma participação ativa e interessada, principalmente na oralidade,



parecendo que a atividade teve um efeito positivo em termos de acréscimo de valor pessoal.



## **2ª Atividade: Retrato físico do rosto, para elaboração de um postal.**

Dia 15 de novembro

Área curricular: Estudo do Meio (no âmbito do Programa de Educação para a Sexualidade: Pest).

Na sequência da temática da história abordada na aula de Língua Portuguesa, foi proposto à turma que, a partir da visualização individual do rosto no espelho, (previamente fornecido anexo a um postal em cartolina), fossem descritos aspetos físicos, característicos de cada um, iniciando com Eu sou... (identificação de género), seguido de Eu tenho... (características físicas do rosto), Eu uso...(adereços que utilizem no quotidiano e que façam parte da sua caracterização). Embora trabalhando outros aspetos, no âmbito do projeto de promoção da autoestima esta atividade visou o reconhecimento, aceitação e apresentação da identidade física e pessoal, tomando o aluno como ser único, com características únicas que o tornam especial.

A receptividade da turma a esta atividade ficou fortemente marcada pelo seu entusiasmo, em grande parte decorrente do facto de visionarem o seu rosto e simultaneamente descreverem o que viam. O facto de descobrirem sinais até então despercebidos, apreciarem o seu sorriso ou uma cara séria foram motivo de gratificação, pois todos se consideraram bonitos ou giros.



Em relação a JM, este foi bastante específico na descrição das suas características, destacando o olhar maroto e a cor de pele morena. No final, considerou-se uma pessoa bonita pelo seu ar simpático e bem-disposto. JM pareceu evidenciar satisfação no desenvolvimento da atividade, não obstante a sua dificuldade na escrita de texto, mesmo que redigido sob a forma de tópicos. Auxiliado para ultrapassar essa dificuldade, tudo o que manifestou na oralidade, foi transcrito. O reforço positivo pela descoberta ou reconhecimento de características e qualidades, como a cor de pele, que JM considerou escura, mas que foi elogiada, foram motivo de bastante satisfação, verificando-se um sentimento de orgulho e de contentamento consigo próprio.

### **3ª Atividade: Retrato psicológico para elaboração do postal (Continuação).**

16 de novembro

Área curricular: Língua Portuguesa

Esta atividade foi contextualizada com um diálogo em grande grupo, aludindo ao trabalho referente à personagem da história “Orelhas de Borboleta”, no sentido de se averiguar aquilo que cada um é e que não se vê no espelho. Neste sentido, a turma foi desafiada a pensar como é que se reconhece aquilo que cada um é numa realidade que não se vê. As respostas foram diversas, mas todas consonantes no mesmo objetivo: “através do que fazemos; como nos comportamos com as outras pessoas; como falamos; como brincamos...” No fundo, a turma conseguiu reconstruir a ideia, já abordada noutras situações, de que todos somos também aquilo que transmitimos nas nossas atitudes e comportamentos e que essa informação está na base da forma como os outros nos veem, seja uma visão positiva ou menos positiva.

De seguida, foi explorado em grande grupo, com participação individual, e registo no quadro, uma listagem de qualidades ou aspetos positivos e outros menos positivos possíveis de identificar e caracterizar psicologicamente uma pessoa. No final, dispondo de uma lista e de um campo lexical bastante rico e diversificado, foi sugerido a cada aluno que fizesse o seu próprio retrato psicológico, a ser anexo à contracapa do postal, iniciado na atividade anterior, com o registo do retrato físico.



Nesta atividade, cada aluno viu-se confrontado com uma dimensão mais difícil de caracterizar, o seu lado que não se vê, mas que todos querem que seja bonito. Nesta perspetiva deu-se maior ênfase à caracterização positiva, salvaguardando a satisfação que demonstraram no registo daquilo em que são bons, únicos e especiais.

Relativamente a JM, na sua caracterização foram focados aspetos relacionados com simpatia, bom amigo, brincalhão, divertido, respeito pelos adultos. Uma vez mais, na realização desta atividade com pretensão de reconhecimento e aceitação de si próprio, foi estimulada a autoestima da criança, em termos de identidade e valor pessoal, tendo JM sido levado a pensar nas suas qualidades e em aspetos que poderá melhorar.

A título de curiosidade, o postal elaborado no decurso das atividades referidas, foi sugerido como presente de natal para a família, o que deixou a turma bastante entusiasmada e implicada na elaboração de um trabalho mais perfeito.





#### **4ª Atividade: Elogios na palma da mão**

22 de novembro

Área curricular: Expressões Artísticas

Desenvolvimento da autoestima a partir da caracterização positiva dos pares.

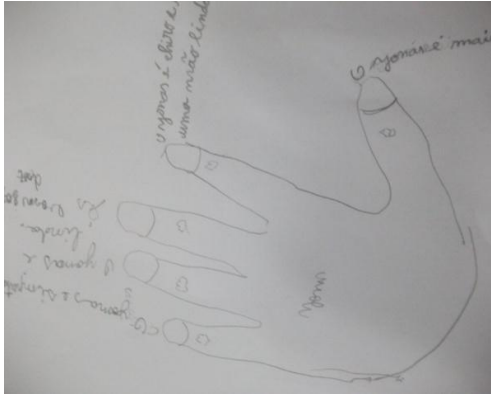
Esta atividade teve início com a explicação à turma do que se iria trabalhar, com base no registo de comentários e características positivas dos colegas, independentemente de serem mais ou menos próximos. É salientado o facto de se concentrarem nos aspetos mais favoráveis, orientando a perceção de cada um para aquilo que o outro tem de bom para oferecer. Com estas indicações, cada aluno contornou a sua mão numa folha, recortou-a e escreveu o seu nome na palma da mão. Posteriormente, as folhas foram recolhidas e distribuídas de forma aleatória e anónima pelos elementos da turma. Na posse do desenho da mão de um colega, cada aluno pensou numa característica positiva, física ou psicológica, que identificaria aquele colega como especial. De seguida, escreveu o seu comentário num dos dedos e a mão foi circulando até que todos estivessem preenchidos. No final, as mãos foram recolhidas e devolvidas aos respetivos donos que, perante a turma, partilharam os comentários positivos que lhe foram tecidos, sob anonimato, por colegas da turma. O conjunto das mãos e respetivos elogios, foram organizadas na construção de um cartaz, exposto na sala, sob o título “Elogios na palma da mão”.

O desenvolvimento desta atividade foi deveras gratificante, tendo a turma revelado significativo bem-estar e satisfação no momento de partilha perante a turma, verificando-se em alguns casos alguma “vergonha” por estarem a tornar público aspetos positivos da sua caracterização pessoal. Uma vez mais, este tipo de situações vem revelar o pouco à vontade da turma quando está em causa a manifestação pública de elogios e a exposição daquilo em que cada um é bom. Parece fazer todo o sentido, que estas situações sejam repetidas de forma mais continuada, com divulgação em alta voz, para que as nossas crianças se habituem a aceitar e reconhecer o que têm de positivo para oferecer.

Relativamente ao JM, revelou implicação na realização da tarefa, tendo sido ajudado no registo escrito. Por outro lado, foi manifesta a sua satisfação e bem-estar



dada a visão positiva que os colegas manifestaram na sua caracterização. O facto de enfrentar a turma na partilha dos elogios que lhe foram tecidos, foi um momento de grande satisfação evidenciada pela sua postura e tendo no final manifestado de forma espontânea a sua gratidão.



### 5ª Atividade: “Eu sou especial porque...”

30 de novembro

Área curricular: Expressões Artísticas

Construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social.

Desenvolvimento da autoestima através da valorização de qualidades e reconhecimento de dificuldades, alvo de melhoramento.

Esta atividade foi iniciada com um momento de contextualização dedicado ao diálogo em grande grupo, com uma breve alusão à mensagem transmitida pela banda desenhada do livro “Eu sou único e especial”, da autoria de Paulo Moreira (2010, pp. 106-114), sendo abordadas situações diversas de estímulo e promoção de autoestima. Foram explorados alguns dos amigos da Estima, a personagem principal, como o **elogio** quando se fazem coisas bem-sucedidas, o **consegues** como a energia que cada um dispõe para fazer coisas bem feitas, o verdadeiro **amigo** sempre do nosso lado, mesmo quando se está em dificuldade, o **positivo** que encara as dificuldades como algo que será ultrapassado com trabalho e persistência.

De seguida foram colocados dois desafios à turma: primeiro mencionar uma situação ou aspeto em que são especiais, porque são realmente bons; de seguida,



mencionar uma situação ou aspeto em que revelam ainda dificuldade e qual a atitude que devem tomar para a ultrapassar.

A participação neste diálogo foi bastante positiva, tendo sido as situações mencionadas maioritariamente referentes ao contexto escolar, seguidas da prática de desportos ou habilidades.

Nesta situação, JM referiu como aspeto em que é bom o facto de jogar bem futebol e fazer amigos e como situação menos favorável, a dificuldade que manifesta em ler e escrever. Reconheceu que para a ultrapassar deve prestar mais atenção nas aulas, fazer os trabalhos de casa e estudar mais.

Este diálogo pretendeu esclarecer as dificuldades com que as crianças se deparam no seu quotidiano, encarando-as como desafios a ultrapassar numa atitude de trabalho e persistência. A título de exemplo, foi-lhes pedido que fizessem um balanço do que não conseguiam fazer antes de entrarem na escola e que hoje lhes parece fácil ou quase adquirido, no sentido de reconhecerem que o alcance de objetivos pressupõe trabalho e persistência.

Por falta de tempo para ser realizado em contexto sala de aula, mas também numa perspetiva de promover o envolvimento da família, foi distribuída uma folha intitulada “Eu sou especial porque...”, a ser preenchida em casa, com a colaboração dos pais ou familiares significativos. Deste modo, foi pedido que preenchessem os espaços referentes a cinco situações diferentes (família, escola, aspeto físico, amigos, professora, e outra figura significativa da escolha da criança), salientando aspetos em que são considerados especiais. Nesta atividade foi perspetivada a participação e envolvimento da família, sensibilizando para o seu papel de educadora e primeira responsável na promoção da autoestima dos filhos.

O feedback pode ser considerado positivo, embora tenham surgido situações em que não foi percebida a finalidade do pedido.

Em relação ao registo efetuado pelo JM, com a participação do seu irmão mais velho e de uma colega de turma, foram destacados aspetos positivos, reconhecidos pelo próprio e pela família. O grande objetivo deste registo foi parcialmente



conseguido, na medida em que teria sido mais vantajoso se tivessem sido os próprios pais a pensarem com a criança e a envolverem-se na realidade do filho em termos de reconhecimento das situações em que o consideram especial e bom, fazendo eles próprios esse reconhecimento.






# EU SOU ESPECIAL

EU SOU ESPECIAL, porque sou único e só eu sei fazer as coisas como faço. Descubro aquilo em que sou bom ou tenho melhorado nos últimos tempos e registro:

Sou especial para a minha família porque




fora eu a felicidade da  
melhorar a minha família  
ver o pai e a mãe a trabalhar.

Sou especial na escola porque...




em todo o tempo e ali  
estudo

Tenho um corpo especial porque...




deixo-me a mim e ali  
meio a meio a trabalhar.

Para os meus amigos, sou especial porque



sou diferente e gosto de  
trabalhar

Para a professora, sou especial porque...



ali esforçado e gosto  
de aprender.

Para o (a) João, sou especial porque...

é um bom  
amigo e gosto de  
trabalhar com ele



### **6ª Atividade: Jogo “A Rede da Amizade”**

13 de dezembro

Área curricular: Estudo do Meio

Desenvolvimento da autoestima a partir da caracterização positiva dos pares.  
Reconhecimento de qualidades e fragilidades.

Este jogo foi desenvolvido no recreio, em grande grupo, com participação individual e a pares.

Através de uma dinâmica lúdica, foi desenvolvido um jogo com o objetivo de promoção da autoestima, com acréscimo do valor pessoal a partir da caracterização positiva dos pares, reconhecimento de qualidades e fragilidades pessoais.

Descrição do jogo: dispostos em círculo, cada aluno passou a bola a um colega da sua escolha, salvaguardando não poder haver repetição na escolha de colegas. Este, por sua vez, apresentou-se (não obstante já se conhecerem), dizendo uma coisa que gostava de fazer e outra que não era do seu agrado. De seguida, tecia um elogio ao colega que lhe dirigiu a bola, manifestando algo em que o considerava especial e o jogo prosseguiu até todos os alunos terem sido alvo de um elogio. O último aluno a receber a bola, depois de se ter apresentado, enviou a bola para o jogador que iniciou o jogo, para que também este se apresentasse e tecesse um elogio ao colega.

Antes de se iniciar o jogo, foi relembrada a temática “Eu sou especial”, trabalhada na semana anterior. De seguida, foram explicadas as suas regras, o objetivo, exemplificando elogios de modo a certificar que só seriam mencionadas qualidades e aspetos positivos dos intervenientes.

Nesta atividade foi explorado o reconhecimento de qualidades e fragilidades pessoais, por um lado, e a iniciativa e espontaneidade das crianças em situações de manifestação e acolhimento de elogios, por outro, promotor de desenvolvimento de uma autoestima positiva, na medida em que a criança é exposta à visão favorável por parte dos seus pares.

Neste sentido, uma vez mais, JM evidenciou bem-estar pelo reconhecimento público das suas capacidades enquanto bom companheiro e pela sua destreza em



cálculo mental, reconhecida pelos colegas na sequência das suas intervenções em sala de aula, na área de matemática. Evidenciou espontaneidade no reconhecimento de qualidades, referindo a sua capacidade de jogar bem à bola, e fragilidades, nomeadamente em situações que não são tanto do seu agrado, provavelmente porque reconhece alguma dificuldade, tendo sido referida a leitura e a realização de trabalhos de casa. Neste sentido, reconhece ter de melhorar em termos de organização. Por outro lado, enquanto emissor, demonstrou iniciativa e satisfação em elogiar os colegas, reconhecendo aspetos em que os considera únicos e especiais.



## 12. Avaliação de resultados segundo o SAC

Na avaliação do projeto, em função do seu impacto no alcance do objetivo referente à promoção da autoestima das crianças do grupo, com enfoque especial no caso JM, foi adotado um método de avaliação processual, desenvolvido em três momentos distintos, com recurso a fichas de registo do SAC. O primeiro momento, numa perspetiva de avaliação diagnóstica, foi direcionado para a observação e análise do grupo em geral relativamente aos níveis de bem-estar emocional e implicação, no sentido de se perceber qual a realidade do contexto intervencionado no que diz respeito a estas dimensões. Este tipo de registo foi efetuado em dois períodos distintos, sendo o segundo já focalizado na análise individualizada de JM. O terceiro momento, na sequência da avaliação individualizada de JM em termos de bem-estar e implicação, foi orientado para a observação, análise e registo das características evidenciadas por JM, segundo indicadores preestabelecidos para a avaliação da autoestima, procurando



acompanhar a experiência vivida da criança subsequente aos momentos de intervenção e atitude de reforço positivo manifestada pelo adulto.

Este acompanhamento foi fundamentado num processo de observação das manifestações da criança através de atitudes e comportamentos, momentos de conversação acerca das suas opiniões e experiências, registo oral e escrito, reveladores do seu estado em termos de bem-estar, implicação e análise da autoestima, de acordo com os indicadores proposto na escala do SAC. Por fim, no culminar de todo o processo, procurou-se realizar uma avaliação final focalizada na autoestima, no sentido de permitir perceber até que ponto os objetivos do projeto foram alcançados.

Tendo a avaliação diagnóstica sido escrita no ponto referente à análise da realidade, nomeadamente da criança em acompanhamento, e a avaliação processual referida na descrição das atividades desenvolvidas, resta fazer uma avaliação final estruturada pelo SAC, caracterizando a criança em termos de bem-estar, implicação e autoestima, em função dos seus indicadores.

### 12.1 Avaliação de bem-estar emocional

Atendendo aos indicadores de bem-estar emocional propostos pelo SAC,

- Abertura e recetividade;
- Flexibilidade;
- Autoconfiança e autoestima;
- Assertividade;
- Vitalidade;
- Tranquilidade;
- Alegria e
- Ligação consigo próprio,

aqueles que merecem maior destaque pela frequência de manifestação ao longo do período em análise, dizem respeito a:



- Abertura e recetividade: JM não evidenciou comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta;
- Flexibilidade: perante novas situações, JM não evidenciou perturbação significativa.
- Assertividade: evidenciou força para pedir ajuda ou conforto, sabendo solicitar algo de forma apropriada.
- Alegria: demonstrou contentamento, muitas vezes visível e audível.
- Ligação consigo próprio: demonstrou conhecer as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos, expressando-os adequadamente na maior parte das vezes.

Pelo exposto, no âmbito da avaliação final, JM parece ter evoluído em termos do nível geral de bem-estar emocional, comparativamente com a avaliação diagnóstica efetuada no período de observação, verificando-se sinais positivos de bem-estar na maior parte das situações, em virtude das intervenções, acompanhamento individualizado e momentos de reconhecimento público merecido. Só muito ocasionalmente, no decurso de outras atividades no âmbito das áreas curriculares, evidenciava sinais de desconforto, diminuindo no entanto as repetidas chamadas de atenção descontextualizadas, como intervenções despropositadas e num tom de voz alto. No entanto, por vezes, parecia desligar-se do contexto, demonstrando sinais de desinteresse ou cansaço, mais frequentemente da parte da tarde. De manhã, evidenciava maior vitalidade e abertura perante as atividades experienciadas. Apesar de ocasionalmente ter evidenciado cansaço (talvez porque não descansasse o suficiente), foram mais frequentes os momentos em que evidenciou sinais de bem-estar, felicidade e positiva relação com o contexto.



## 12.2 Avaliação da implicação

Atendendo aos indicadores de implicação propostos pelo SAC,

- Concentração;
- Energia;
- Complexidade e criatividade;
- Expressão facial e postura;
- Persistência;
- Precisão;
- Tempo de reação;
- Expressão verbal e
- Satisfação,

a avaliação final de JM no que diz respeito a esta dimensão, é assinalada num nível mediano, caracterizador de uma atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande interesse, verificando-se no entanto alguma evolução em relação à avaliação diagnóstica. De facto, de um modo geral, JM revelou uma ténue progressão em termos gerais de implicação, evidenciando atitudes de concentração, motivação e prazer de forma mais continuada no decurso das atividades propostas no âmbito do projeto e em tarefas da sua área de preferência, a matemática, nomeadamente, cálculo mental. Nas restantes áreas, com maior enfoque em Língua Portuguesa, porque manifestava algumas dificuldades, a sua capacidade de concentração e investimento de energia era facilmente interrompida por outro tipo de estímulos, embora não revelasse atitudes de clara desistência. Quando motivado e acompanhado, evidenciava maior persistência e vontade de progredir, revelando objetivos e intenção de ultrapassar determinadas dificuldades.



### 12.3 Avaliação da autoestima

Enquanto dimensão pessoal e social, a autoestima positiva pode ser expressa de várias formas, das quais são de salientar: o bem-estar, autoconfiança, serenidade interior e vitalidade, capacidade de lidar com experiências difíceis (resiliência) e evidência de comportamento assertivo. Está significativamente relacionada com o sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos e de competência (Portugal & Laevers, 2010, p.44).

Possíveis indicadores de autoestima:

- Não evidência de comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas;
- Compreensão dos seus próprios sentimentos e necessidades, evidenciando autoconfiança suficiente que permita expressá-los adequadamente;
- Evidência de autoconfiança e sentido de valor pessoal;
- Sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo próprio e assertividade.

Avaliação da autoestima segundo os indicadores propostos:

Relativamente à não evidência de comportamentos que expressem tensão emocional, ao longo do período de observação e intervenção, JM revelou ser uma criança alegre e capaz de estabelecer relações adequadas com os colegas, afável e carinhosa, não evidenciando comportamentos continuados e reveladores de mal-estar emocional, comportamentos sintomáticos ou depressivos. O reconhecimento que por vezes fazia da sua condição de menos capaz, tratar-se-ia mais provavelmente de uma atitude de defesa e subterfugio para não ter de se esforçar um pouco mais na realização das tarefas propostas, ou para não colocar a descoberto as suas dificuldades. Reconhecia as suas qualidades e fragilidades de forma espontânea, e evidenciava pouca consideração da escola como meio educacional e de formação importante para o futuro. A escola era sobretudo vista como mero meio de socialização com os pares e divertimento, não evidenciando grande empenho na realização de tarefas mais exigentes, desligando-se com alguma facilidade do contexto. No entanto, quando



acompanhado na realização de tarefas em que revelava maior dificuldade, não deixava de evidenciar alguma ansiedade e tensão, desencadeadas pelo desejo de querer corresponder satisfatoriamente às expectativas. Simultaneamente, revelava também maior investimento e concentração de esforços para ultrapassar tais dificuldades.

Perante o grupo, evidenciou uma integração saudável, relacionando-se frequentemente de forma positiva, respeitando e sendo respeitado pelos pares e adultos. No entanto, sabe-se que em momentos de recreio, por vezes, entrava em quezílias com os colegas, ocorrendo agressões físicas. Estes conflitos decorriam de situações de manifesta pouca tolerância face às brincadeiras que não correspondiam ao seu interesse. Não obstante, revelou ser uma criança que sob a perspetiva de bem-estar emocional não pareceu acarretar grandes preocupações, embora pudesse indiciar alguns sinais de alerta.

Relativamente ao indicador respeitante à compreensão e manifestação adequada de sentimentos e necessidades, JM evidenciou frequentemente, de forma clara e espontânea, os seus sentimentos e necessidades, revelando autoconfiança suficiente que lhe permitia expressá-los. Sempre que se deparava com alguma dificuldade, procurava espontaneamente ajuda e apoio do adulto, manifestando respeito e recetividade face às suas orientações. Esta situação foi frequentemente evidenciada quando, perante qualquer dificuldade mais persistente, procurava o apoio do adulto para prestar esclarecimentos e o acompanhar, nomeadamente no processo de leitura que, por vezes o limitava na compreensão de enunciados escritos. Relativamente ao reconhecimento e compreensão de sentimentos menos agradáveis, nem sempre os conseguia expressar da forma mais adequada, nomeadamente, quando a sua manifestação era direcionada aos pares, manifestando por vezes pouca tolerância perante o que considerava de injustiças, situações mal esclarecidas ou desconformes com o seu interesse. Em suma, a avaliação feita ao JM relativamente a este indicador, não revela preocupação acrescida, tratando-se de uma criança que no decurso de todo o processo, evidenciou espontaneidade e clareza no reconhecimento e manifestação dos seus sentimentos e necessidades mais genuínas, quer fossem físicas, quer fossem do foro emocional. Considera-se que, muitas das vezes que procurou apoio, foi também no sentido de se sentir querido e alvo de atenção.





O indicador de autoestima relativo ao sentido de valor pessoal, revelou ser aquele em que JM mereceu, e provavelmente continuará a merecer, maior investimento. No decurso do processo, evidenciou com frequência comportamentos reveladores de baixo nível de atribuição de valor pessoal, o que o inibia de assumir uma postura que lhe permitisse arriscar e ir mais além. Porque apresentava alguma desvalorização relativamente ao contexto de ensino/aprendizagem, por vezes, a sua confiança e abertura à experiência de novas atividades, o expressar-se no grupo (fazendo-o maioritariamente quando solicitado ou, por outro lado, de forma descontextualizada) ou agir espontaneamente, aparentava ficar um pouco condicionada. Neste sentido, JM necessitaria de experienciar de forma mais continuada o sentido de competência, experienciando atividades de sucesso e conquistando a segurança necessária para ultrapassar os seus receios. Assim, poderia ver reduzida a frequência de momentos e situações em que se refugiava em frases como “eu não sei “ ou “eu não consigo”. Muitas vezes refugiava-se neste tipo de comentários para nem sequer se esforçar, salvaguardando as situações em que teve um acompanhamento mais individualizado. Nestas ocasiões demonstrou maior esforço e interesse em satisfazer as expectativas. Na realização das atividades de promoção de autoestima, ficou bastante patente o seu nível de satisfação e crescente implicação, reagindo de forma muito positiva quando o seu desempenho era alvo de elogios em grande grupo. Por último, JM evidenciava consciência das suas forças, aquilo em que era bom, mas que fugia às situações em que se confrontava com as suas fragilidades. Apesar do seu baixo nível de iniciativa, sentia autoconfiança suficiente para procurar apoio dos adultos.

No âmbito do indicador relativo ao sentido de responsabilidade e assertividade, JM evidenciou baixo sentido de responsabilidade em relação ao seu bem-estar físico, não revelando grande cuidado consigo próprio, nomeadamente em termos de higiene. Neste sentido, pode-se atender ao facto de ser uma criança proveniente de um meio familiar e cultural pouco favorecido, podendo estar pouco sensibilizada para este tipo de cuidados. Não obstante, evidenciava comportamentos de alguma assertividade na satisfação das suas necessidades, procurando apoio do adulto quando não se sentia bem por alguma razão. Esta situação foi várias vezes atestada quando, por exemplo, no



decurso do recreio se sujava ou molhava, sentindo-se de algum modo desconfortável. Relativamente ao contexto sala de aula, compreendia as consequências do seu comportamento, nomeadamente quando perturbava a aula de forma descontextualizada, evidenciando algum esforço para melhorar a sua atitude, verificando-se algum progresso nesse sentido.

Podemos concluir que a avaliação decorrente entre o período de observação diagnóstica e intervenção, registou algum progresso, sobretudo no decurso dos momentos de acompanhamento individualizado, com acréscimo dos níveis de implicação, e no seguimento das iniciativas e atividades de promoção de autoestima, parecendo evidenciar um estado de bem-estar mais intenso, dado o apoio e reforços positivos oferecidos. A evolução dos níveis de implicação e bem-estar emocional parece assim associar-se ao reconhecimento de momentos claros de autoestima positiva. Não obstante, reconhecemos o caráter efémero em termos de resultados, cuja consolidação poderia ser mais evidente pela continuidade de práticas promotoras de autoestima.



### 13. CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente projeto de intervenção educacional, baseado num estudo de caso, teve como objetivo primordial contribuir para o aumento dos níveis de autoestima da criança em análise e do grupo em geral e, simultaneamente, promover o acréscimo de prazer e gosto pela frequência escolar. Por outro lado, foi perspectivado perceber as possibilidades do SAC enquanto instrumento de acompanhamento e avaliação de um currículo a nível do 1.º CEB, neste caso, em termos de autoestima enquanto dimensão básica das competências pessoais e sociais. O projeto foi desenvolvido a partir da conceção, implementação e avaliação de um conjunto de atividades, intencionalmente planeadas para a promoção da autoestima, numa perspetiva interdisciplinar, permitindo alertar para a possibilidade desta temática poder ser trabalhada não só numa vertente lúdica, extra sala de aula, mas também de forma articulada com o desenvolvimento do próprio currículo no 1.º CEB, no âmbito das áreas curriculares.

Assim, considerando o escasso tempo destinado à intervenção neste percurso de formação, a avaliação da autoestima referente à criança em análise, com base na ponderação dos indicadores, não é alvo de manifestas alterações comparativamente com os resultados da avaliação diagnóstica inicialmente registada. Neste sentido, ressalta a necessidade de um investimento persistente e continuado em termos de promoção desta atitude, para que de facto se verifiquem resultados mais evidentes em termos de desenvolvimento do sentido de valor pessoal e competência e suas eventuais repercussões no desempenho escolar. Sendo o estudo de caso referente a uma criança que revelou capacidades e vontade de ir mais além, considera-se de todo significativo que o trabalho desenvolvido neste processo de formação, seja alvo de continuidade e investimento futuro. Não obstante as experiências de vida decorrentes do contexto socioeconómico e cultural, e as baixas expectativas familiares em relação ao processo educativo, JM revelou ser uma criança feliz, bem integrada no grupo e com bom relacionamento relativamente aos adultos. As suas maiores fragilidades poderão ser originadas pelo fraco índice de estimulação por parte da família, evidenciando a necessidade de maior compensação por parte do meio escolar, na medida em que se trata de uma criança que sendo continuamente acompanhada, alvo de reforços



positivos, dando-lhe espaço para iniciativa e autonomia, revela vontade e capacidade de efetuar progressos cada vez mais visíveis.

Relativamente à intervenção propriamente dita em prol da promoção da autoestima, o balanço que é possível fazer das atividades intencionalmente orientadas para essa finalidade, é sem dúvida demarcado pela sua natureza positiva, dada a recetividade e bem-estar que promoveram à turma e ao JM em particular, revelando sinais claros de autoestima positiva, nomeadamente em momentos de reforço positivo e acréscimo de valor pessoal associado ao sentido de competência, na realização de tarefas bem-sucedidas. Na verdade, esta manifestação pontual em termos de acréscimo de autoestima, não se revelou suficiente para que se assumam alterações significativas. No entanto, pode ser considerado um bom indicador de que, dando continuidade a este tipo de práticas, muitas situações poderão ser atempadamente acompanhadas ou mesmo revertidas, no sentido de serem desenvolvidos níveis de autoestima mais elevados. Por outro lado, considera-se termos contribuído para despertar um maior interesse e valorização por esta temática por parte da professora cooperante que, apesar de desempenhar um excelente trabalho em termos de atitudes e reforços positivos, não dispõe de muito tempo para implementar atividades continuadas e mais orientadas para a promoção intencional e individualizada da autoestima, dada a organização apertada da gestão das áreas curriculares. No entanto, penso que conseguimos reforçar o interesse por estas situações que devem ser consideradas de suma importância neste contexto e nesta faixa etária, dadas as repercussões que se poderão manifestar para toda a vida.

Em termos de alcance dos objetivos inicialmente propostos, considero que as atividades desenvolvidas e a atitude mais individualizada no acompanhamento feito a JM em sala de aula contribuíram, mesmo que pontualmente, para algum desenvolvimento da autoestima, em virtude do aumento da frequência de experiências bem-sucedidas e conseqüente acréscimo de valor pessoal e sentido de competência.

Em suma, espera-se também ter contribuído de algum modo para o acréscimo no gosto e prazer pela frequência escolar, enquanto espaço de aprendizagem, tendo também esta sido uma das preocupações em relação à criança em análise.

No que se refere à exploração das possibilidades e adaptação do SAC em processos de registo e avaliação no 1.º CEB, nomeadamente em termos de caracterização do



contexto educativo, avaliação individual de atitudes, podendo também ser experienciado na avaliação de competências em domínios essenciais, é considerado um instrumento que se adequa plenamente aos processos desenvolvidos em ambos níveis de ensino, pré-escolar e 1.º CEB. Neste sentido, o objetivo inicialmente proposto relativo à avaliação através do SAC, considera-se ter sido alcançado de forma bastante positiva.



## 14. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoestima deve ser encarada como um alicerce fundamental enquanto atitude básica que permite ao ser humano perspetivar a vida num sentido de abertura a novos desafios e experiências, de resiliência perante fragilidades e dificuldades, fazendo-o crescer a partir de uma estrutura que se pretende que seja sólida e fértil para a edificação saudável da identidade pessoal. Neste sentido, defende-se neste trabalho que a construção da autoestima, traduzida na forma como cada indivíduo se define e avalia, deve ser estimulada desde a mais tenra idade, com grande responsabilidade para o contexto escolar, enquanto tempo e espaço de socialização por excelência, promotor do sentido de valor pessoal associado ao sentido de competência. O contributo para o desenvolvimento pessoal e social das crianças requer formação e competência para responder adequadamente às necessidades das crianças no processo de construção de uma autoestima positiva. No fundo, é estar-se sensibilizado e disponível para, de forma reflexiva e crítica, desempenhar práticas educativas propiciadoras de formação de crianças confiantes, interventivas, conscientes do seu valor intrínseco e, acima de tudo, na promoção de futuros adultos felizes com eles próprios e com a vida. Como tal, considera-se que o trabalho a desenvolver em torno de uma autoestima saudável na infância constitui uma mais valia para toda a vida, representando todo um processo de responsabilidade, que jamais deverá ser descurado. Neste sentido, revela-se de extrema importância que os profissionais de educação, educadores e professores, encarem e promovam a autoestima com a mesma intencionalidade com que promovem o desenvolvimento de outros conteúdos escolares.

Para que a promoção da autoestima seja levada a cabo de forma intencional e continuada no contexto escolar, é indispensável que os responsáveis de educação desenvolvam quatro atitudes fundamentais: a observação reflexiva e consideração de situações que, por diversos motivos, possam acarretar preocupação; desenvolver uma gestão mais flexível do currículo, abrindo espaço e tempo para promover atitudes, que não sendo diretamente objeto de avaliação em termos de conhecimentos, são fundamentais enquanto dimensões da formação pessoal e social e, como tal, determinantes no desenvolvimento estruturado e harmonioso de competências. Por outro lado, revela-se essencial proceder a um acompanhamento processual no sentido



de poder monitorizar as atividades, prever e avaliar os seus reflexos em termos de alcance de objetivos e eventuais desvios dos mesmos. Numa perspetiva integradora e transversal das restantes atitudes, importa que o profissional de educação valorize o seu perfil de desempenho numa dimensão empática e afetiva com as crianças.

Partilhamos e temos consciência de que um trabalho com este tipo de objetivos, abarcando variáveis humanas de extrema complexidade, fica limitado pelo seu escasso tempo de implementação. Acredita-se que teria sido mais proveitoso e com resultados mais evidentes, caso tivesse sido possível acompanhar as crianças por um período mais alargado. Não obstante as limitações, reconhecemos que este tipo de trabalho apresenta potencialidades que permitem desenvolver uma nova perspetiva de trabalho interdisciplinar e integrador de objetivos relativos à formação identitária do indivíduo.

Relativamente ao percurso de formação e adoção da temática promoção da autoestima em contexto escolar para desenvolvimento do projeto de intervenção educacional, revelou tratar-se de uma significativa experiência de aprendizagem pela oportunidade que nos permitiu crescer pessoal e profissionalmente, na medida em que possibilitou consciencializar a importância da autoestima de forma mais reflexiva, passando a valorizar mais o seu impacto em termos de processo de formação e desenvolvimento pessoal e social da criança, com todas as repercussões que possa assumir para a vida futura e, mais concretamente, em termos de favorecimento do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, considerando que a aposta na construção de uma autoestima positiva é uma das responsabilidades e desafios de qualquer educador/professor, consideramos que em termos de contexto escolar e a nível curricular deve ser uma temática trabalhada de forma persistente, refletida e transversal às várias áreas de conteúdo. Por outro lado, o Sistema de Acompanhamento de Crianças possibilitou utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação, revelando-se também uma significativa experiência de aprendizagem. Neste sentido, entendemos ter beneficiado em termos de robustecimento de práticas que integram estas dimensões, assim como nas competências inerentes ao perfil do adulto, nomeadamente, em termos de sensibilidade, estímulo e promoção de autonomia, as quais se pretende dar continuidade numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional.



Numa perspetiva de continuidade de investigação em futuros percursos de formação, faz sentido explorar outras dimensões em que a autoestima poderá ser entendida como terreno fértil e um bom ponto de partida para o benefício de determinadas situações referentes ao processo educativo. Neste sentido, é de salientar a possibilidade de averiguar eventuais relações entre autoestima e indisciplina na escola ou ainda, noutro sentido, a importância de uma autoestima positiva no processo inter-relacional em contexto escolar. Neste âmbito poderá ainda ser tratada a importância do vínculo afetivo entre professor-aluno, como fator fundamental para a valorização da autoestima. Estes foram alguns temas abordados na fase de pesquisa, necessária ao enquadramento teórico mas que, dada a especificidade deste trabalho em termos de autoestima e sua eventual influência no desempenho e satisfação escolar, não encontraram aqui espaço para o seu tratamento. No entanto, dado tratarem-se de vertentes bastante importantes e presentes no atual sistema de ensino, considera-se de todo pertinente a sua abordagem em futuros processos de formação docente.





## 15. BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA

Aguiar, L. & Neves, A. (2011). *Orelhas de borboleta*. Portugal: Kalandraka.

Alcantára, J. A. (1991). *Como educar a auto-estima - Métodos. Estratégias.*

*Actividades. Diretrizes adequadas. Programação de planos de actuação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Briggs, D. (2000). *A auto estima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes.

Campos, A. & Malafaya, C (2009). Trabalho de projeto, *Auto-estima*. Acedido em Junho 12, 2011, em <http://www.cfaematosinhos.eu/AEC%20AutoEstima.pdf>

Caré, M. J. (2010). *Ciganos em Portugal: Educação e género*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa. Acedido em Março, 21, 2012 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2554/1/ulfp037384\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2554/1/ulfp037384_tm.pdf)

Casa-Nova, M. J. (2006). *A Relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. Acedido em Março, 21, 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7915/1/Rela%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Ciganos%20com%20a%20escola%20p%C3%BAblica.pdf>

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O Estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho. Acedido em Abril, 4, 2012 em <file:///C:/Users/Maria/Desktop/37415111%20estudo%20de%20caso.htm>

Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Vol. 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009, 325-332. Acedido em Março, 26, 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Guerrini, M. R. & Filipe, J. G. (2005). *As regras da amizade*. Apelação: Paulus.



- Harter, S. (1999). *Construction of the self. A Developmental perspective*. N.Y: The Guilford Press.
- Leontiev, A.N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, A. S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal. Representação dos imigrantes da europa de leste*. Lisboa: ACIDI, I.P. Acedido em Maio, 14, 2012 em [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec\\_Teses/tese\\_15.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_15.pdf)
- Moreira, P. (2010). *Eu sou único e especial! Auto conceito e autoestima*. (Coleção Crescer a Brincar). Porto: Porto Editora.
- Moysés, L. (2001). *A auto estima se constrói passo a passo*. Campinas, Sp: Coleção Papyrus Educação.
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga. Acedido em Março, 24, 2012 em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/48/1/TES%20PEIX1%20-%2014524.pdf>
- Ponte, J. P. (2006). *Um estudo de caso na investigação em educação matemática*. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ramírez, J. (1997). *In Enciclopédia de Educação Infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. Desenvolvimento afectivo e socialização*. II Volume. Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.
- Reasoner, R. W. (1992). *Building self-esteem in the elementary schools*. Hardcover.



UNESCO, Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO: Ed. ASA. Acedido em Maio, 21, 2012 em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

Senos, J. (1997). *Identidade social, auto-estima e resultados escolares*. Análise psicológica, 1 (XV): 123-137. Acedido em Abril, 13, 2012 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a10.pdf>

Senos, J. & Dinis, T. (1998). *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina*. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. Análise psicológica, 2 (XVI): 267-276. Acedido em Abril, 9, 2012 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf>

### **Documentos Oficiais**

Comissão Europeia, (2011). *Proposta de Recomendação do Conselho sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce*. Acedido em Março, 19, 2012 em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0019:FIN:PT:HTML>

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas. Ensino Básico. 1.º Ciclo*. Lisboa: ME.



Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e para o ensino básico*. Lisboa. Acedido em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>